

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**



**LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES DE  
EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU DESEMPEÑO  
PROFESIONAL DOCENTE**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Francis Edie Flores Castillo**

Bajo la dirección de los doctores  
Francisco González Calleja y Ana González Uriel

**Madrid, 2008**

- **ISBN: 978-84-692-0122-0**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA  
Y DE LA EDUCACIÓN**

**LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES  
DE EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU  
DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:  
FRANCIS EDIE FLORES CASTILLO  
DIRECTOR: DR. FRANCISCO GONZÁLEZ CALLEJA  
CO-DIRECTORA: DRA. ANA GONZÁLEZ URIEL**

**Madrid 2008**

*“La vocación de educar, es una exigencia del ser que afecta a todo hombre y toda mujer.*

*Todo hombre y mujer han nacido para jugarse por el crecimiento de otro.*

*Todo hombre y mujer están llamados a ser educador.*

*No existen, pues personas, con y sin vocación de educar.*

*Existen únicamente personas que ya han asumido esa vocación y otras que todavía no la han asumido”*

*Gabriel Castillo Inzulza. Premio Nacional de Educación 1997, Chile.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dr. Francisco González Calleja, mi Director de Tesis, por las discusiones enriquecedoras, guía, apoyo, exigencias y motivación constante en forma personal y desde la distancia para llevar adelante esta investigación.

A la Dra. Ana González Uriel, mi Co-Directora, por su guía y apoyo constante aún en la distancia física que separa Chile de España.

A las autoridades de la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Viña del Mar Para el Desarrollo Social, que permitieron llevar a cabo esta investigación, facilitando el acceso a los establecimientos educacionales bajo su administración.

A los Directores, Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, Profesores y Profesoras de las escuelas municipalizadas de Viña del Mar. Chile, que participaron en esta investigación.

A mi compañera Ruby, por soportar varias veces mi ausencia y acompañar mi esfuerzo con cariño, motivación y apoyo.

A mi señora madre Isabel y mis hermanas Silvana y Jacqueline por su apoyo, motivación y aliento permanente para no decaer en el esfuerzo y perseverancia.

A mis colegas del Equipo de Investigación de Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, que me alentaron constantemente.

A los que leyeron la tesis, porque con sus comentarios y observaciones me permitieron enriquecerla.

## TABLA DE CONTENIDOS

	Página
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	7
ÍNDICE DE TABLAS.....	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	15
ÍNDICE DE ANEXOS.....	21
 RESUMEN.....	 22
SUMMARY.....	24
INTRODUCCIÓN.....	26
 CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del Problema.....	29
1.2 Objetivos del estudio.....	34
1.2.1 Objetivo General.....	34
1.2.2 Objetivos Específicos.....	34
 CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1 Procesos de Cambio en la Sociedad.....	37
2.2 Cambios en Educación.....	43
2.3 Los Desafíos de la Educación Chilena Para el Siglo XXI.....	47
2.4 Las Competencias en la Formación de Profesionales.....	55
2.5 El Rol del Profesor y las Competencias Profesionales.....	61
2.6 El Profesor y la Reflexión Profesional.....	71
2.7 Las Competencias del Profesor en España.....	73
2.8 La Evaluación de los Docentes.....	79
2.8.1 Modelos de Evaluación del Desempeño Profesional Docente..	82
2.8.2 Propósitos y características de la Evaluación del Desempeño Profesional Docente.....	84
2.8.3 La Evaluación del Desempeño Profesional Docente en diversos países.....	86
2.8.4 Sistema de Evaluación Docente en Chile.....	94
2.9 Marco para la Buena Enseñanza de Chile .....	97
2.9.1 Características del MBE.....	98
2.9.2 Los Cuatro Dominios del MBE.....	100

2.9.2.1 Dominio A.....	101
2.9.2.2 Dominio B.....	113
2.9.2.3 Dominio C.....	121
2.9.2.4 Dominio D.....	131

### CAPITULO III: MARCO OPERACIONAL

3.1 Diseño de la investigación.....	140
3.1.1 Tipo de investigación.....	140
3.1.2 Población o Universo.....	140
3.1.3 Unidad de Análisis.....	140
3.1.4 Muestra.....	141
3.1.5 Hipótesis.....	141
3.1.6 Variables.....	142
3.1.6.1.Esquemas con la presentación de las variables, sub variables y descriptores de competencias.....	145
3.2 Procedimiento Metodológico .....	152
3.3 Instrumento Utilizado.....	154

### CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

PARTE I ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: Análisis Cualitativo del estudio realizado con los profesores de 5° a 8° básico. ....	157
4.1 Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos y la evaluación de sus superiores jerárquicos, en las competencias del Dominio A: Preparación de la Enseñanza.....	158
4.2 Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos y la evaluación de sus superiores jerárquicos, en las competencias del Dominio B: Creación de un Ambiente Propicio para el aprendizaje.....	186
4.3 Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos y la evaluación de sus superiores jerárquicos, en las competencias del Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	207
4.4. Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos y la evaluación de sus superiores jerárquicos, en las competencias del Dominio D: Responsabilidades profesionales.....	232

**Página**

PARTE II ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: Análisis cuantitativo del estudio realizado con los profesores de 1° a 4° básico.....	254
4.5. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según género: masculino .....	255
4.6. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según tipo de género: femenino.....	263
4.7. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según tipo de contrato: contrato indefinido .....	270
4.8. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según tipo de contrato: contrato fijo v/s contrato fijo ..	277
4.9. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según años de servicio: 1 a 11 años v/s 1 a 11 años .....	284
4.10. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según años de servicio: 12 a 21 años.....	291
4.11. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según años de servicio: 22 a 31 .....	299
4.12. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según años de servicio: más de 31 años v/s más de 31 años .....	307
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones.....	315
5.2 Proyecciones.....	336
REFERENCIAS.....	338
ANEXOS .....	347

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

	Página
<b>ESQUEMA Nº 1:</b>	
Las tensiones que han de superar los sistemas educativos según Los desafíos de la Educación para el Siglo XXI .....	46
<b>ESQUEMA Nº 2:</b>	
Características de las Políticas Educativas.....	54
<b>ESQUEMA Nº 3:</b>	
De una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje.....	56
<b>ESQUEMA Nº 4:</b>	
El concepto de competencia desde diferentes ámbitos.....	58
<b>ESQUEMA Nº 5:</b>	
Orientaciones políticas para atraer, capacitar y conservar profesores eficientes	68
<b>ESQUEMA Nº 6:</b>	
Bases de conocimiento necesarios para un buen ejercicio profesional docentes	70
<b>ESQUEMA Nº 7:</b>	
El profesional restringido y el profesional amplio .....	72
<b>ESQUEMA Nº 8 :</b>	
Competencias específicas de formación disciplinar y profesional .....	74
<b>ESQUEMA Nº 9 :</b>	
Competencias más valoradas .....	75
<b>ESQUEMA Nº 10:</b>	
Competencias menos valoradas.....	75
<b>ESQUEMA Nº 11:</b>	
Ejes del proceso formativo del Título de Grado Magisterio.....	77
<b>ESQUEMA Nº 12:</b>	
Modelos de evaluación docente.....	82
<b>ESQUEMA Nº 13:</b>	
El ciclo del proceso de enseñanza – aprendizaje y los cuatro dominios del Marco Para la Buena Enseñanza.....	100
<b>ESQUEMA Nº 14:</b>	
Variable 4 Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante. Sub variable 4.1. ....	145
<b>ESQUEMA Nº 15:</b>	
Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante. Sub variable 4.2. ...	145
<b>ESQUEMA Nº 16:</b>	
Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante. Sub variable 4.3. ....	146
<b>ESQUEMA Nº 17:</b>	
Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante. Sub variable 4.4. . .	146
<b>ESQUEMA Nº 18:</b>	
Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante. Sub variable 4.5. . .	147
<b>ESQUEMA Nº 19:</b>	
Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes. Sub variable 5.1. . . . .	147
<b>ESQUEMA Nº 20:</b>	
Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes. Sub variable 5.2. ....	147



**ESQUEMA N° 21:**

Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes. Sub variable 5.3. . . . . 148

**ESQUEMA N° 22:**

Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes. Sub variable 5.4 . . . . . 148

**ESQUEMA N° 23:**

Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Sub variable 6.1..... 148

**ESQUEMA N° 24:**

Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Sub variable 6.2..... 149

**ESQUEMA N° 25:**

Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Sub variable 6.3..... 149

**ESQUEMA N° 26:**

Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Sub variable 6.4..... 149

**ESQUEMA N° 27:**

Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Sub variable 6.5..... 150

**ESQUEMA N° 28:**

Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Sub variable 6.6..... 150

**ESQUEMA N° 29:**

Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales Sub variable 7.1. 150

**ESQUEMA N° 30:**

Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales Sub variable 7.2. 151

**ESQUEMA N° 31:**

Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales Sub variable 7.3. 151

**ESQUEMA N° 32:**

Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales Sub variable 7.4. 151

**ESQUEMA N° 33:**

Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales Sub variable 7.5. 151

**ESQUEMA N° 34:**

Distribución y cantidad de competencias por criterios en cada uno de los cuatro Dominios..... 154

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Página</b>
<b>TABLA N° 1:</b>	
Descriptor A.1.1. El profesor cuando planifica sus clases, considera los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.....	158
<b>TABLA N° 2:</b>	
Descriptor A.1.2. El profesor cuando planifica sus clases, considera las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña ..	159
<b>TABLA N° 3:</b>	
Descriptor A.1.3. El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas .....	160
<b>TABLA N° 4:</b>	
Descriptor A.1.4. El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto .....	161
<b>TABLA N° 5:</b>	
Descriptor A.1.5. El profesor cuando planifica sus clases, incorpora en las planificaciones los principios del marco curricular nacional .....	162
<b>TABLA N° 6:</b>	
Descriptor A.2.1. El profesor logra conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.....	163
<b>TABLA N° 7:</b>	
Descriptor A.2.2. Cuando planifica sus clases, considera las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.....	164
<b>TABLA N° 8:</b>	
Descriptor A.2.3. Logra conocer las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes. ....	165
<b>TABLA N° 9:</b>	
Descriptor A.2.4. Cuando planifica sus clases, considera las características familiares y culturales de sus estudiantes. ....	166
<b>TABLA N° 10:</b>	
Descriptor A.2.5. Logra conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.....	167
<b>TABLA N° 11:</b>	
Descriptor A.2.6. Cuando planifica sus clases, considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.	168
<b>TABLA N° 12:</b>	
Descriptor A.2.7. Logra conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes. ....	169
<b>TABLA N° 13:</b>	
Descriptor A.2.8. Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.....	170
<b>TABLA N° 14:</b>	
Descriptor A.3.1. Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.....	171
<b>TABLA N° 15:</b>	
Descriptor A.3.2. Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.....	172

	<b>Página</b>
<b>TABLA N° 16:</b>	
Descriptor A.3.3. Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos.....	173
<b>TABLA N° 17:</b>	
Descriptor A.3.4. Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.....	174
<b>TABLA N° 18:</b>	
Descriptor A.3.5. Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes ..	175
<b>TABLA N° 19:</b>	
Descriptor A.3.6. Cuando planifica sus clases, considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará.....	176
<b>TABLA N° 20:</b>	
Descriptor A.4.1. Cuando planifica sus clases, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.....	177
<b>TABLA N° 21:</b>	
Descriptor A.4.2. Cuando planifica sus clases, considera las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes.....	178
<b>TABLA N° 22:</b>	
Descriptor A.4.3. Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.....	179
<b>TABLA N° 23:</b>	
Descriptor A.4.4. Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.....	180
<b>TABLA N° 24:</b>	
Descriptor A.4.5. Cuando planifica sus clases, incorpora actividades de aprendizaje que consideran variados espacios de expresión oral, lectura, escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores .....	181
<b>TABLA N° 25:</b>	
Descriptor A.5.1. Cuando planifica sus clases, los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje. ....	182
<b>TABLA N° 26:</b>	
Descriptor A.5.2. Cuando planifica sus clases, las estrategias de evaluación que programa son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados...	183
<b>TABLA N° 27:</b>	
Descriptor A.5.3. Cuando planifica sus clases, diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.....	184
<b>TABLA N° 28:</b>	
Descriptor A.5.4. Cuando planifica sus clases, diseña estrategias de evaluación que ofrezcan a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.....	185
<b>TABLA N° 29:</b>	
Descriptor B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.....	186
<b>TABLA N° 30:</b>	
Descriptor B.1.2. Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.....	187

	<b>Página</b>
<b>TABLA N° 31:</b>	
Descriptor B.1.3. Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje .....	188
<b>TABLA N° 32:</b>	
Descriptor B.1.4.Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.....	189
<b>TABLA N° 33:</b>	
Descriptor B.1.5. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.....	190
<b>TABLA N° 34:</b>	
Descriptor B.1.6 .Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.....	191
<b>TABLA N° 35:</b>	
Descriptor B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.....	192
<b>TABLA N° 36:</b>	
Descriptor B.2.2. Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.....	193
<b>TABLA N° 37:</b>	
Descriptor B.2.3.Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.....	194
<b>TABLA N° 38:</b>	
Descriptor B.2.4. Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad.....	195
<b>TABLA N° 39:</b>	
Descriptor B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.....	196
<b>TABLA N° 40:</b>	
Descriptor B.3.1.Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.	197
<b>TABLA N° 41:</b>	
Descriptor B.3.2.Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes.....	198
<b>TABLA N° 42:</b>	
Descriptor B.3.3.Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.....	199
<b>TABLA N° 43:</b>	
Descriptor B.3.4.Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.....	200
<b>TABLA N° 44:</b>	
Descriptor B.3.5.Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. ....	201
<b>TABLA N° 45:</b>	
Descriptor B.4.1.Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.....	202
<b>TABLA N° 46:</b>	
Descriptor B.4.2 .Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.....	203
<b>TABLA N° 47:</b>	
Descriptor B.4.3. Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.....	204
<b>TABLA N° 48:</b>	
Descriptor B.4.4. Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.....	205

	<b>Página</b>
<b>TABLA N° 49:</b>	
Descriptor B.4.5. Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.....	206
<b>TABLA N° 50:</b>	
Descriptor C.1.1. Comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase...	207
<b>TABLA N° 51:</b>	
Descriptor C.1.2. Comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr...	208
<b>TABLA N° 52:</b>	
Descriptor C.1.3. Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.....	209
<b>TABLA N° 53:</b>	
Descriptor C.2.1. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.....	210
<b>TABLA N° 54:</b>	
Descriptor C.2.2. Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.....	211
<b>TABLA N° 55:</b>	
Descriptor C.2.3. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.....	212
<b>TABLA N° 56:</b>	
Descriptor C.2.4. Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.....	213
<b>TABLA N° 57:</b>	
Descriptor C.2.5. Entrega a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.....	214
<b>TABLA N° 58:</b>	
Descriptor C.3.1. Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes.....	215
<b>TABLA N° 59:</b>	
Descriptor C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.....	216
<b>TABLA N° 60:</b>	
Descriptor C.3.3. Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes.....	217
<b>TABLA N° 61:</b>	
Descriptor C.3.4. Utiliza un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.....	218
<b>TABLA N° 62:</b>	
Descriptor C.3.5. Utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.....	219
<b>TABLA N° 63:</b>	
Descriptor C.4.1. Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.....	220
<b>TABLA N° 64:</b>	
Descriptor C.4.2. Procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.....	221
<b>TABLA N° 65:</b>	
Descriptor C.4.3. Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.....	222
<b>TABLA N° 66:</b>	
Descriptor C.5.1. Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.....	223

	<b>Página</b>
<b>TABLA N° 67:</b>	
Descriptor C.5.2. Durante el desarrollo de las clases, formula preguntas y problemas a sus estudiantes.....	224
<b>TABLA N° 68:</b>	
Descriptor C.5.3. Cuando formula preguntas y problemas, concede el tiempo necesario para resolverlos.....	225
<b>TABLA N° 69:</b>	
Descriptor C.5.4. Aborda los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.....	226
<b>TABLA N° 70:</b>	
Descriptor C.5.5. Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del curriculum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.....	227
<b>TABLA N° 71:</b>	
Descriptor C.5.6. Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.....	228
<b>TABLA N° 72:</b>	
Descriptor C.6.1. Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.....	229
<b>TABLA N° 73:</b>	
Descriptor C.6.2. Utiliza estrategias de retroalimentación que permitan a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.....	230
<b>TABLA N° 74:</b>	
Descriptor C.6.3. Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes...	231
<b>TABLA N° 75:</b>	
Descriptor D.1.1. Evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados .....	232
<b>TABLA N° 76:</b>	
Descriptor D.1.2. Analiza críticamente su práctica de enseñanza.....	233
<b>TABLA N° 77:</b>	
Descriptor D.1.3. Reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.....	234
<b>TABLA N° 78:</b>	
Descriptor D.1.4. Al analizar su práctica de enseñanza, identifica sus necesidades de aprendizaje.....	235
<b>TABLA N° 79:</b>	
Descriptor D.1.5. Procura satisfacer las necesidades de sus aprendizajes...	236
<b>TABLA N° 80:</b>	
Descriptor D.2.1. Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.....	237
<b>TABLA N° 81:</b>	
Descriptor D.2.2. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.....	238
<b>TABLA N° 82:</b>	
Descriptor D.2.3. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el Proyecto Educativo del establecimiento.	239
<b>TABLA N° 83:</b>	
Descriptor D.3.1. Detecta las fortalezas de todos sus estudiantes.....	240
<b>TABLA N° 84:</b>	
Descriptor D.3.2. Procura potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes.	241

## Página

**TABLA N° 85:**

Descriptor D.3.3. Identifica las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico..... 242

**TABLA N° 86:**

Descriptor D.3.4. Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella..... 243

**TABLA N° 87:**

Descriptor D.4.1 Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso..... 244

**TABLA N° 88:**

Descriptor D.4.2 Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos..... 245

**TABLA N° 89:**

Descriptor D.4.3 Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de sus estudiantes..... 246

**TABLA N° 90:**

Descriptor D.4.4 Contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes..... 247

**TABLA N° 91:**

Descriptor D.5.1. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el curriculum..... 248

**TABLA N° 92:**

Descriptor D.5.2. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa..... 249

**TABLA N° 93:**

Descriptor D.5.3. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente..... 250

**TABLA N° 94:**

Descriptor D.5.4. Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional..... 251

**TABLA N° 95:**

Descriptor D.5.5. Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento..... 252

**TABLA N° 96:**

Descriptor D.5.6. Analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste..... 253

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<b>Página</b>
<b>GRÁFICO N° 1:</b>	
Descriptor A.1.1. El profesor cuando planifica sus clases, considera los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.....	158
<b>GRÁFICO N° 2:</b>	
Descriptor A.1.2. El profesor cuando planifica sus clases, considera las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña..	159
<b>GRÁFICO N° 3:</b>	
Descriptor A.1.3. El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas .....	160
<b>GRÁFICO N° 4:</b>	
Descriptor A.1.4. El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.....	161
<b>GRÁFICO N° 5:</b>	
Descriptor A.1.5. El profesor cuando planifica sus clases, incorpora en las planificaciones los principios del marco curricular nacional .....	162
<b>GRÁFICO N° 6:</b>	
Descriptor A.2.1. El profesor logra conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.....	163
<b>GRÁFICO N° 7:</b>	
Descriptor A.2.2. Cuando planifica sus clases, considera las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.....	164
<b>GRÁFICO N° 8:</b>	
Descriptor A.2.3. Logra conocer las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes. ....	165
<b>GRÁFICO N° 9:</b>	
Descriptor A.2.4. Cuando planifica sus clases, considera las características familiares y culturales de sus estudiantes. ....	166
<b>GRÁFICO N° 10:</b>	
Descriptor A.2.5. Logra conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.....	167
<b>GRÁFICO N° 11:</b>	
Descriptor A.2.6. Cuando planifica sus clases, considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.	168
<b>GRÁFICO N° 12:</b>	
Descriptor A.2.7. Logra conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes. ....	169
<b>GRÁFICO N° 13:</b>	
Descriptor A.2.8. Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.....	170
<b>GRÁFICO N° 14:</b>	
Descriptor A.3.1. Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.....	171
<b>GRÁFICO N° 15:</b>	
Descriptor A.3.2. Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.....	172



	<b>Página</b>
<b>GRÁFICO N° 16:</b>	
Descriptor A.3.3. Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos.....	173
<b>GRÁFICO N° 17:</b>	
Descriptor A.3.4. Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.....	174
<b>GRÁFICO N° 18:</b>	
Descriptor A.3.5. Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes ..	175
<b>GRÁFICO N° 19:</b>	
Descriptor A.3.6. Cuando planifica sus clases, considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará.....	176
<b>GRÁFICO N° 20:</b>	
Descriptor A.4.1. Cuando planifica sus clases, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.....	177
<b>GRÁFICO N° 21:</b>	
Descriptor A.4.2. Cuando planifica sus clases, considera las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes.....	178
<b>GRÁFICO N° 22:</b>	
Descriptor A.4.3. Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.....	179
<b>GRÁFICO N° 23:</b>	
Descriptor A.4.4. Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.....	180
<b>GRÁFICO N° 24:</b>	
Descriptor A.4.5. Cuando planifica sus clases, incorpora actividades de aprendizaje que consideran variados espacios de expresión oral, lectura, escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores .....	181
<b>GRÁFICO N° 25:</b>	
Descriptor A.5.1. Cuando planifica sus clases, los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje. ....	182
<b>GRÁFICO N° 26:</b>	
Descriptor A.5.2. Cuando planifica sus clases, las estrategias de evaluación que programa son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados...	183
<b>GRÁFICO N° 27:</b>	
Descriptor A.5.3. Cuando planifica sus clases, diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.....	184
<b>GRÁFICO N° 28:</b>	
Descriptor A.5.4. Cuando planifica sus clases, diseña estrategias de evaluación que ofrezcan a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.....	185
<b>GRÁFICO N° 29:</b>	
Descriptor B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.....	186
<b>GRÁFICO N° 30:</b>	
Descriptor B.1.2. Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.....	187

	<b>Página</b>
<b>GRÁFICO N° 31:</b>	
Descriptor B.1.3. Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje .....	188
<b>GRÁFICO N° 32:</b>	
Descriptor B.1.4. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.....	189
<b>GRÁFICO N° 33:</b>	
Descriptor B.1.5. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.....	190
<b>GRÁFICO N° 34:</b>	
Descriptor B.1.6. Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.....	191
<b>GRÁFICO N° 35:</b>	
Descriptor B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.....	192
<b>GRÁFICO N° 36:</b>	
Descriptor B.2.2. Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.....	193
<b>GRÁFICO N° 37:</b>	
Descriptor B.2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.....	194
<b>GRÁFICO N° 38:</b>	
Descriptor B.2.4. Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad.....	195
<b>GRÁFICO N° 39:</b>	
Descriptor B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.....	196
<b>GRÁFICO N° 40:</b>	
Descriptor B.3.1. Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.....	197
<b>GRÁFICO N° 41:</b>	
Descriptor B.3.2. Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes.....	198
<b>GRÁFICO N° 42:</b>	
Descriptor B.3.3. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.....	199
<b>GRÁFICO N° 43:</b>	
Descriptor B.3.4. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.....	200
<b>GRÁFICO N° 44:</b>	
Descriptor B.3.5. Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. ....	201
<b>GRÁFICO N° 45:</b>	
Descriptor B.4.1. Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.....	202
<b>GRÁFICO N° 46:</b>	
Descriptor B.4.2. Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.....	203
<b>GRÁFICO N° 47:</b>	
Descriptor B.4.3. Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.....	204
<b>GRÁFICO N° 48:</b>	
Descriptor B.4.4. Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.....	205

	<b>Página</b>
<b>GRÁFICO N° 49:</b>	
Descriptor B.4.5. Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.....	206
<b>GRÁFICO N° 50:</b>	
Descriptor C.1.1. Comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase...	207
<b>GRÁFICO N° 51:</b>	
Descriptor C.1.2. Comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr...	208
<b>GRÁFICO N° 52:</b>	
Descriptor C.1.3. Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.....	209
<b>GRÁFICO N° 53:</b>	
Descriptor C.2.1. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.....	210
<b>GRÁFICO N° 54:</b>	
Descriptor C.2.2. Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.....	211
<b>GRÁFICO N° 55:</b>	
Descriptor C.2.3. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.....	212
<b>GRÁFICO N° 56:</b>	
Descriptor C.2.4. Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.....	213
<b>GRÁFICO N° 57:</b>	
Descriptor C.2.5. Entrega a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.....	214
<b>GRÁFICO N° 58:</b>	
Descriptor C.3.1. Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes.....	215
<b>GRÁFICO N° 59:</b>	
Descriptor C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.....	216
<b>GRÁFICO N° 60:</b>	
Descriptor C.3.3. Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes.....	217
<b>GRÁFICO N° 61:</b>	
Descriptor C.3.4. Utiliza un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.....	218
<b>GRÁFICO N° 62:</b>	
Descriptor C.3.5. Utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.....	219
<b>GRÁFICO N° 63:</b>	
Descriptor C.4.1. Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.....	220
<b>GRÁFICO N° 64:</b>	
Descriptor C.4.2. Procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.....	221
<b>GRÁFICO N° 65:</b>	
Descriptor C.4.3. Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.....	222
<b>GRÁFICO N° 66:</b>	
Descriptor C.5.1. Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.....	223

	<b>Página</b>
<b>GRÁFICO N° 67:</b>	
Descriptor C.5.2. Durante el desarrollo de las clases, formula preguntas y problemas a sus estudiantes.....	224
<b>GRÁFICO N° 68:</b>	
Descriptor C.5.3. Cuando formula preguntas y problemas, concede el tiempo necesario para resolverlos.....	225
<b>GRÁFICO N° 69:</b>	
Descriptor C.5.4. Aborda los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.....	226
<b>GRÁFICO N° 70:</b>	
Descriptor C.5.5. Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del curriculum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.....	227
<b>GRÁFICO N° 71:</b>	
Descriptor C.5.6. Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.....	228
<b>GRÁFICO N° 72:</b>	
Descriptor C.6.1. Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.....	229
<b>GRÁFICO N° 73:</b>	
Descriptor C.6.2. Utiliza estrategias de retroalimentación que permitan a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.....	230
<b>GRÁFICO N° 74:</b>	
Descriptor C.6.3. Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes...	231
<b>GRÁFICO N° 75:</b>	
Descriptor D.1.1. Evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados .....	232
<b>GRÁFICO N° 76:</b>	
Descriptor D.1.2. Analiza críticamente su práctica de enseñanza.....	233
<b>GRÁFICO N° 77:</b>	
Descriptor D.1.3. Reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.....	234
<b>GRÁFICO N° 78:</b>	
Descriptor D.1.4. Al analizar su práctica de enseñanza, identifica sus necesidades de aprendizaje.....	235
<b>GRÁFICO N° 79:</b>	
Descriptor D.1.5. Procura satisfacer las necesidades de sus aprendizajes...	236
<b>GRÁFICO N° 80:</b>	
Descriptor D.2.1. Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.....	237
<b>GRÁFICO N° 81:</b>	
Descriptor D.2.2. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.....	238
<b>GRÁFICO N° 82:</b>	
Descriptor D.2.3. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el Proyecto Educativo del establecimiento.	239
<b>GRÁFICO N° 83:</b>	
Descriptor D.3.1. Detecta las fortalezas de todos sus estudiantes.....	240
<b>GRÁFICO N° 84:</b>	
Descriptor D.3.2. Procura potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes.	241

	<b>Página</b>
<b>GRÁFICO N° 85:</b>	
Descriptor D.3.3. Identifica las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico.....	242
<b>GRÁFICO N° 86:</b>	
Descriptor D.3.4. Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.....	243
<b>GRÁFICO N° 87:</b>	
Descriptor D.4.1 Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.....	244
<b>GRÁFICO N° 88:</b>	
Descriptor D.4.2 Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.....	245
<b>GRÁFICO N° 89:</b>	
Descriptor D.4.3 Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de sus estudiantes.....	246
<b>GRÁFICO N° 90:</b>	
Descriptor D.4.4 Contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes.....	247
<b>GRÁFICO N° 91:</b>	
Descriptor D.5.1. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el curriculum.....	248
<b>GRÁFICO N° 92:</b>	
Descriptor D.5.2. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.....	249
<b>GRÁFICO N° 93:</b>	
Descriptor D.5.3. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.....	250
<b>GRÁFICO N° 94:</b>	
Descriptor D.5.4. Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.....	251
<b>GRÁFICO N° 95:</b>	
Descriptor D.5.5. Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.....	252
<b>GRÁFICO N° 96:</b>	
Descriptor D.5.6. Analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.....	253

## INDICE DE ANEXOS

	<b>Página</b>
Instrumento Versión N° 1 .....	347
Instrumento Versión N° 2 .....	357
Carta a Directora de Educación de la Corporación Municipal de Viña Del Mar para el Desarrollo Social. 2005.....	367
Carta a Directora de Educación de la Corporación Municipal de Viña Del Mar para el Desarrollo Social. 2006.....	368
Protocolo para validación del instrumento por Juicio de Expertos.....	369

## RESUMEN

La presente Tesis para optar al Grado de Doctor en la Universidad Complutense de Madrid (Programa Psicología Escolar y Desarrollo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación), da cuenta de tres años de investigación, con el objetivo de describir las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores básicos del primer y segundo ciclo de Educación Básica de las competencias que movilizan en los procesos de: preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y en sus responsabilidades profesionales, y de cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos los profesores del primer ciclo de Educación Básico en esas mismas competencias.

El supuesto que subyace a esta investigación es, que para quienes se han consagrado a la educación, el aprender a ver, el aprender a descubrir las percepciones que tienen de sí mismo los profesores de su desempeño profesional, constituye un paso fundamental para el desafío de introducir cambios en los procesos de formación inicial, profesionalización y desarrollo continuo de los profesores, que permitan alcanzar el mejoramiento de la calidad y equidad que la sociedad demanda a los sistemas educativos y en especial a la escuela básica.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en la perspectiva de un estudio empírico, pone de manifiesto las percepciones que tienen de sí mismos los profesores en su desempeño profesional y cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos, a través de un instrumento de autoevaluación y de evaluación, estructurado en dominios, criterios y descriptores, teniendo como base los instrumentos del Ministerio de Educación de Chile: Estándares de Desempeño Profesional Docente, el Marco Para la Buena Enseñanza y el Instrumento de Evaluación de las Prácticas Profesionales de los alumnos de las Carreras Pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, diseñado por el propio investigador.

El estudio se realiza en dos etapas, la primera con la autoevaluación de doscientos cuatro profesores del segundo ciclo básico (de 5° a 8° Básico) en veintinueve escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del

Mar para el Desarrollo Social, la segunda etapa con la autoevaluación y evaluación de doscientos ochenta y cuatro profesores del primer ciclo básico ( primero a cuarto básico) en cuarenta y dos escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social, la participación de los profesores fue voluntaria, habiéndose extendido la invitación a participar en el estudio a las cuarenta y cuatro escuelas básicas que constituyen el universo de los establecimientos de Educación Básica Municipalizados de la Comuna de Viña del Mar. Chile.

En este estudio las competencias que moviliza el profesor, en su desempeño profesional, son ubicadas en el contexto de la realización de sus actividades pedagógicas, siguiendo el ciclo total del proceso educativo dividido en cuatro áreas o dominios: preparación de la enseñanza, creación del ambiente para el aprendizaje, el acto de enseñar y la relación con su entorno y su propia reflexión profesional. En cada uno de estos dominios subyacen cuatro preguntas básicas que todo profesor se debe hacer: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? , ¿Cuán bien se debe hacer? y ¿Cuán bien se está haciendo?.

**Palabras Claves:**

Competencia, Desempeño Profesional, Evaluación, Autoevaluación, Actividades Pedagógicas, Preparación de la enseñanza, Ambiente propicio para el aprendizaje, La enseñanza para el aprendizaje, Responsabilidades profesionales.



## SUMMARY

This PhD thesis corresponds to the final result of a three year research carried out at *Universidad Complutense de Madrid* (School Psychology and Development Program, Department of Evolutionary Psychology and Education). In this work, our main objective was to describe primary school teachers' perceptions of their own competences in relation to processes such as, training process for teaching, creation of a favorable environment for the students' learning, teaching for diverse type of students, their own professionals responsibilities, and the way primary schools teachers are evaluated by their superiors in their own competences.

The research underlying assumption is that for the professionals in the area of education learning how to see and to learning how to discover the teachers' perceptions about their own professional performance is fundamental when facing the challenge of introducing changes into the beginner's training process, the teachers professional training and the teachers' professional development. We believe it can facilitate to reach the quality, and equity improvements that the society demands to educate systems, especially in primary school.

The research methodological framework is empirical and focuses on the teachers' own perceptions about their professional performance and how they are evaluated by their superiors, through an evaluation and self evaluation instrument structured in domains, criteria and descriptor, based on the Chilean Ministry of Education's instruments. Particularly, the instrument is based on The Standards for Teachers Professional Performance, The Effective Teaching Frame and The Evaluation Instrument used in the Professional Practices of Pedagogy' students at *Playa Ancha University* of Education Science, which was designed by the researcher.

This study was carried in two stages, the first, consisted on the auto evaluation of two hundred and four primary school teachers from second cycle in primary education (from 5th to 8th primary school grade) belonging to twenty nine primary schools, which depend on Viña Del Mar 's Municipal Corporation for the Social Development. The second stage corresponded to the auto-evaluation, and evaluation of two hundred and eighty four primary cycle teachers (from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> primary school grade) belonging to forty two Primary School that depend on Viña

Del Mar 's Municipal Corporation for the Social Development. These teachers participated voluntarily, as a response to an invitation that was extended to forty two primary schools that make up the universe of Municipalized Primary School from Viña del Mar, Chile.

In this study, the professional competences that the teacher brings into action belong to the context of their professional practices, following the total cycle of the educate process, which is divided into four areas or domains: the teaching training, the learning environment creation, the act of teaching, and the relation with the environment and his/her own professional reflection. In each of these domains there are four basic questions that every teacher must ask. What is necessary to know? What is necessary to know how to do? How well it must be done? And, how well is it being done?

**Key Words:**

Competence, Professional Performance, Evaluation, Self-evaluation, Teacher's Practices, Training for Teaching, Teaching favorable environment, teaching for learning, Professional responsibilities.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación para optar al Grado de Doctor en la Universidad Complutense de Madrid (Programa Psicología Escolar y Desarrollo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación), describe las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores básicos del primer y segundo ciclo de Educación Básica de las competencias que movilizan en los procesos de: preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y en sus responsabilidades profesionales, y de cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos los profesores del primer ciclo de Educación Básica en esas mismas competencias.

En el Capítulo I se presenta el problema a investigar referido a describir las Competencias Específicas de los profesores del primer y segundo ciclo de Educación Básica, según sus propias percepciones de su ejercicio profesional y cómo son evaluadas estas competencias en los profesores del primer ciclo de Educación Básica por sus superiores jerárquicos. En él se plantean las líneas, preguntas de investigación, objetivos e hipótesis que guiaron el desarrollo de esta investigación.

El Capítulo II da cuenta de los antecedentes teóricos y empíricos en torno al tema central de esta investigación, de las demandas y desafíos a los sistemas educativos desde la sociedad en los últimos años, los desafíos de la educación para el siglo XXI, los que involucran nuevos roles, nuevas capacidades de los profesores, y como efecto de lo anterior, nuevos desafíos en la formación inicial docente y su desarrollo profesional y la incorporación de procesos de evaluación de los desempeños profesionales, todos desafíos para mejorar la calidad y equidad de la educación.

El marco operacional presentado en el Capítulo III da cuenta del diseño de la investigación, del procedimiento en la aplicación del instrumento y de los procedimientos para el tratamiento de los datos.

En el Capítulo IV se realiza el análisis e interpretación de los datos obtenidos, según los objetivos planteados en la investigación.

Por último en el Capítulo V, se dan a conocer las conclusiones que dan respuesta a las interrogantes, objetivos e hipótesis que motivaron esta investigación, además de las proyecciones para el futuro, que tiene este estudio.

## **CAPÍTULO I**

### **ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A partir de 1990 la educación chilena comienza a experimentar una serie de cambios con el programa de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media y del desarrollo de planes, para mejorar la gestión escolar. Así, desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional que incluye, además, un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar.

Esta constante exigencia para mejorar la calidad de la educación ha provocado diversos cuestionamientos en los estamentos directamente involucrados, es así que en el Marco para la Buena Enseñanza surgen preguntas dirigidas al desempeño profesional docente, tales como ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer? y ¿qué bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?, esperando que los docentes las utilicen para la mejora de sus prácticas pedagógicas en función de la calidad de la educación.

El Marco para la Buena Enseñanza, es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores de Chile, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en saberes a ser aprendidos por los alumnos, como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos/as; la responsabilidad sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles y su propio desarrollo profesional.

El Marco de la Buena Enseñanza busca además representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen

significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos, (Ministerio de Educación de Chile, 2003 d).

En variadas oportunidades se ha dicho que el hombre ha evolucionado, como resultado de las transformaciones que han ocurrido en el seno de la sociedad, transformaciones que van desde los ámbitos políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos y en lo que respecta a esta investigación en el ámbito de la educación. Y es que la cultura progresa en base a ella, y los seres humanos no sólo perfeccionan técnicas, sino que además formas de vida que se relacionan con necesidades tan básicas como la alimentación hasta las más complejas que satisfacen necesidades cognoscitivas.

Por lo tanto la educación desde los tiempos más remotos, siempre ha constituido una necesidad humana que otorga respuesta a las necesidades de un tiempo y espacio determinado (Cassasus, 2002). En base a estas necesidades, la educación es un eje central en las políticas públicas de las naciones, y Chile no ha obviado aquello. La apertura política y económica materializada desde 1990, dice relación con la adecuación a los sistemas internacionales y a los acuerdos y tratados internacionales firmados, para potenciar el desarrollo y acabar con las desigualdades sociales.

Es en esta década de los 90', donde emerge en el ámbito mundial una revalorización de la educación que guarda estrecha relación con los cambios históricos de este fin de siglo; los que se han descrito como un cambio de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y centralidad creciente que posee en ella la utilización del conocimiento, facilitada por el rápido despliegue en el ámbito mundial de las tecnologías de la información y la comunicación. Sociedad en la cual para producir y lograr competitividad económica, tanto como para vivir en sociedad y construir la democracia, que demandan a los sistemas educativos la instalación de nuevas competencias en los educandos, y por ende a los docentes. La Educación empieza a ser el centro de la preocupación de la sociedad, destacándose que lo importante para prevalecer en el concierto internacional es el conocimiento.

Junto al incremento de la necesidad de educación, cambia su orientación; hoy en día se ponen de manifiesto requerimientos formativos cognitivos y morales, distintos; se trata menos de aprender saberes y más de desarrollar capacidades y

destrezas de aprendizaje, de incrementar la capacidad moral para discernir entre valores, convirtiéndose como un gran desafío de la educación actual, la de poner a disposición de todos, las competencias culturales que antes se reservaban a una elite.

Además es una constatación evidente que los profesionales en la actualidad se deben desempeñar en ámbitos de constante cambio, donde deben asumir roles que son difusos y resolver en la incertidumbre (Esteve, 1994); los docentes en la actualidad deben estar en un proceso de constante integración con los cambios que se producen en la sociedad, tanto en el plano de los conocimientos, los valores, la comunicación y las tecnologías, en sus actividades profesionales previas, durante y posteriores al desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje. En este ambiente tremendamente dinámico y de cambios paradigmáticos de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993) deben evaluarse los procesos que aplican en el desarrollo de su profesión, y estar atentos a la puesta en práctica de sus competencias, como a las que buscan desarrollar en sus estudiantes, deben velar porque cada asignatura no se transforme en un saber inerte y descontextualizado, sino contrariamente en un saber activo en la práctica. En la acción de la vida en la escuela; los docentes deben reflexionar constantemente sobre sus prácticas, aprendiendo de sus experiencias cotidianas y, partiendo desde allí, reconstruir el currículo.

En este mismo sentido, los informes emitidos por organismos internacionales que han evaluado el proceso de formación inicial y el desempeño de los docentes en ejercicio, denotan carencias en los procesos de acompañamiento a la formación inicial en terreno y en un sistema de evaluación docente. OCDE, (2003).

En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio en el cual los esfuerzos educativos se centran cada vez con mayor intensidad en el individuo que aprende. La “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje” (González y Wagenaar, 2003:73); el concepto de sociedad de la información utilizado en un comienzo aparece alrededor de los noventa cuando el progreso rápido y continuo de la sociedad provoca la aparición de nuevas tecnologías que han sido utilizadas para la distribución y almacenamiento de los conocimientos disponibles y fundamentales en el avance del hombre a través del tiempo; pero desde la antigüedad el ser humano estuvo preocupado de conservar y transmitir estos saberes que permitieron su evolución, es así que se produce la



invención de la imprenta para llegar en nuestros días a utilizar no sólo el papel y el lápiz, sino también las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, las que dieron origen al concepto utilizado en la actualidad como “sociedad del conocimiento”, que ya está sufriendo variaciones, puesto que según varios autores estamos viviendo hoy el proceso del cambio entre la llamada “sociedad del conocimiento” a la “sociedad del aprendizaje”, debido a que el conocimiento alcanzado actualmente es tan abundante y avanza tan rápido que es necesario estar constantemente formándose y aprendiendo para mantenerse al día.

Si se producen cambios en el sistema de educación, también sucederán en las escuelas y en el desempeño profesional docente, dirigidos hacia las formas de aprender, en los ámbitos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valóricos de los estudiantes. A raíz de ello, los paradigmas pedagógicos han traspasado las fronteras de una educación de tipo conductista hacia una de tipo constructivista, en la cual el desarrollo de habilidades y capacidades transforman los aprendizajes de los estudiantes traduciéndolas en competencias, las que según diferentes teóricos se pueden definir como: “repertorios de comportamientos” (Levi-Leboyer, 2002:54) o como un conjunto de conocimientos destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión (Bunk, 1994). Este nuevo concepto alude a una sociedad en la cual las diferencias no se expresan mediante condiciones tales como clase, riqueza o propiedad sino en las competencias de las personas para ir adquiriendo nuevos conocimientos y desechar los que ya no les son útiles.

Estas ideas están íntimamente relacionada con la concepción de la educación dentro de un contexto más amplio: educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes, lo que produce una exploración constante de las demandas sociales para diseñar los perfiles profesionales y académicos adecuados para satisfacerlas (González y Wagenaar, 2003:73).

En función de mejorar la Calidad del Sistema Educacional Chileno el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con dieciséis Universidades que participaron en el Proyecto de Formación Inicial Docente entre los años 1996 y

2001, diseñó en el 2000, los Estándares Para el Desempeño Profesional Docente y luego en el 2003, en conjunto con otros actores, como el Colegio de Profesores de Chile, la Asociación de Municipalidades de Chile y la Universidades que participaron en el Proyecto de Formación Inicial ha dictado una norma que debe ser asumida como referente por todas las instituciones formadoras de educadores: el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2003d) que, a partir de la identificación de cuatro dominios del desempeño docente, indica las competencias básicas que debe demostrar un docente en el ejercicio de su profesión, marco que asume también el Ministerio de Educación de Chile desde el 2004, para implantar el Sistema de Evaluación Docente para todo el sector municipalizado de la educación. En la actualidad, no existe evidencia científica respecto de las percepciones que tienen los profesores de su propio desempeño profesional docente. Por ello, es imprescindible, desarrollar investigaciones que otorguen respuestas a los comportamientos que profesores y profesoras deben movilizar a los escenarios educativos formales.

Articulado con lo anterior, mientras en un momento de nuestra historia de la educación, se pretendía formar ciudadanos defensores y respetuosos de la patria, hoy por hoy la educación ha dirigido todos sus esfuerzos para formar ciudadanos capaces y hábiles de desenvolverse en la sociedad de la información y del conocimiento (Drucker, 1993). Además lo que en un momento como preocupación principal lo constituyó la cobertura, los tiempos actuales demuestran que los mayores énfasis se focalizan en la calidad y equidad de ella.

Así como los Estados modernos han asumido su ineludible responsabilidad sobre la educación que administran, esta responsabilidad se ha convertido también en un paradigma compartido por las instituciones que administran o sostienen los establecimientos educacionales, los directivos de los centros y los propios profesores. Con ello surge entonces la necesidad de generar sistemas de evaluación y de control sobre los procesos tanto curriculares como de apoyo.

## **1.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO.**

### **1.2.1 OBJETIVO GENERAL**

Describir las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores de Educación Básica de 1º y 2º ciclo de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades sociales y cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos en esas mismas competencias los profesores de Educación Básica del 1º ciclo.

### **1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Determinar si las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores de Educación Básica del 2º ciclo, de las competencias que movilizan y ponen en acción en sus actividades pedagógicas difieren significativamente de las percepciones de sus superiores jerárquicos según género.
- b) Determinar si las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores de Educación Básica del 1º ciclo, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la preparación para la enseñanza, difieren significativamente de las percepciones de sus superiores jerárquicos según género, años de servicio y tipo de contrato de los profesores.
- c) Determinar si las percepciones que poseen respecto de si mismo los profesores de Educación Básica del 1º ciclo, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, difieren significativamente de las percepciones de sus superiores jerárquicos según género, años de servicio y tipo de contrato de los profesores.
- d) Determinar si las percepciones que poseen respecto de si mismo los profesores de Educación Básica del 1º ciclo, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes difieren significativamente de las percepciones de sus superiores jerárquicos según género, años de servicio y tipo de contrato de los profesores.

e) Determinar si las percepciones que poseen respecto de si mismo los profesores de Educación Básica del 1º ciclo, de las competencias que movilizan y ponen en acción en sus responsabilidades profesionales difieren significativamente de las percepciones de sus superiores jerárquicos según género, años de servicio y tipo de contrato de los profesores.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1 PROCESOS DE CAMBIOS EN LA SOCIEDAD.**

Desde los inicios el hombre se ha esforzado por alcanzar sus objetivos, que básicos o complejos, tienen estrecha relación con el grado de desarrollo en el que se encontraban o encuentran, y la educación, establece los marcos de acción de estos hombres. Así las necesidades, los requerimientos y las demandas, transforman los escenarios sociales y las estructuras educacionales. En concordancia con lo anterior, “en el espacio de unas cuantas décadas la sociedad se reestructura a sí misma; cambia su visión del mundo, sus valores básicos, su estructura política y social, sus artes y sus instituciones clave”. (Drucker, 1993: 9).

Desde siempre ha habido cambios, hoy sin embargo hay más cambios, son más rápidos, más profundos y generan una sensación de pérdida de control y de incertidumbre respecto del futuro.

Se están produciendo en la sociedad, cambios políticos, sociales, culturales, valóricos, legales y tecnológicos, entre otros, cambios que permean con exigencias de “gente bien preparada” (Naisbitt y Aburdene, 1994: 181). No obstante, Rury (2005) manifiesta que los cambios acontecidos, aún cuando sean complejos en su definición, permitirían definir variados ámbitos y dimensiones de la educación.

El mundo de hoy no es similar, al de hace dos décadas atrás, la evolución del hombre ha traspasado los umbrales de la imaginación, la tecnología y la información han irrumpido para no abandonar las acciones de aquellos. El mundo actual, es el de las comunicaciones veloces, el de la conexión virtual, en un estar aquí y ahora. Todo entroncado en un juego de dominó, en el cual los movimientos de las piezas tienen una enorme resonancia, pues la caída de una de ellas, tiene repercusiones en las otras piezas.

Así mismo, el cambio tecnológico está en una vía de aceleración creciente que afecta a nuestras vidas a tal punto que está modificando nuestros valores para transformarnos en seres dependientes de él; esto debido a que los procesos científicos que permitieron la unión del computador personal y el teléfono produjo el nacimiento de Internet, el mayor fenómeno social de fines de siglo que ha llevado al surgimiento de conceptos tales como: sociedad de la información, sociedad del conocimiento y en estos días sociedad del aprendizaje, que son sólo algunos

ejemplos de la manera vertiginosa con que nos hemos visto enfrentados en educación, ya que al ir apareciendo y cambiando estos conceptos de sociedad, nos hemos enfrentado a diferentes tipos de maneras de entregar y adquirir el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se podría decir que cambios ha habido siempre, pero la diferencia es que hoy todo es cambio, lo único que permanece es el cambio, por ello se debe afrontarlo con nuevas competencias, necesarias para adaptarse al cambio rápido y constante, que obligará a los nuevos profesionales de la educación a ser flexibles, adaptarse y convivir en un entorno cambiante, a aprender, desaprender y reaprender; a ser creativos y capaces de actuar anticipadamente a nuevos escenarios impredecibles.

La llamada “sociedad del aprendizaje” exige un aprendizaje para toda la vida, de ahí que los conocimientos son el factor que más influye en la creación de valores y el desarrollo social. Un llamado al aceleramiento en el desarrollo y progreso, como respuesta a la competitividad mundial de la educación, un instrumento para que las sociedades contemporáneas “dependan del conocimiento y las destrezas de su población: su capital humano” (Brunner y Elacqua, 2003: 6). Desafío complejo, por cuanto para alcanzar un desarrollo sostenido, se requiere de plataformas destinadas a la innovación y desarrollo.

La sociedad, el comercio, la industria y el ciudadano individual dependen todos cada vez más de sus conocimientos, habilidades y competencias para lograr el éxito, y para sobrevivir en una sociedad altamente competitiva, la estrategia de alcanzar el desarrollo y el poder económico en el siglo XXI, ya no será mediante la explotación de la materia y el trabajo manual del hombre, sino mediante los recursos de su mente humana. (Toffler, 1980).

Hargreaves (1998), plantea que la condición postmoderna es compleja, paradójica y controvertida. Sin embargo, es significativa y tiene profundas consecuencias para la educación y la enseñanza en áreas tan distintas como la gestión desarrollada en el nivel de la organización educativa, la cultura de colaboración, la potenciación del profesorado y el cambio en la organización.

Estos cambios traen algunas consecuencias importantes para las organizaciones, que Hargreaves (1998: 114-116) señala de la siguiente manera:

- La flexibilización de la organización y la complejidad tecnológica crean la necesidad de la diversidad, pero también tendencias hacia la disgregación.
- La paradoja de la globalización provoca la duda y la inseguridad social, y lleva el peligro de resucitar y reconstruir el currículo tradicional de carácter etnocéntrico y xenofóbico. Esos currículos pueden reforzar las desigualdades educativas, entre grupos de culturas diferentes, provocan exceso de contenido y sobrecargas que los profesores tendrán que soportar, y reforzar las estructuras de la enseñanza secundaria, basadas en asignaturas, que inhiben el aprendizaje en un contexto de organización global.
- La incertidumbre moral y científica reduce la confianza en las certezas concretas y relativas a lo que se enseña, disminuye la dependencia de los “mejores métodos”, científicamente “comprobados”, respecto a cómo enseñar y hace difícil garantizar el acuerdo moral sobre por qué se enseña.
- La fluidez de las organizaciones desafía a las estructuras de la enseñanza, atendiendo a las necesidades de colaboración y de aprendizaje ocupacional compartidas en contextos más amplios y complejos que los de las pequeñas y sencillas escuelas elementales. Aunque las estructuras de “mosaico móvil” de la organización del trabajo pueden ser flexibles y tener capacidad de respuesta, también pueden ser manipuladoras, de manera que las diversas partes de la organización queden a merced de las maniobras de un núcleo que no rinde cuentas y permanece inaccesible.
- La ansiedad personal y la búsqueda de la autenticidad se traducen en una búsqueda psicológica continua en un mundo que carece de anclajes morales seguros.
- La satisfacción tecnológica y la complejidad crean un mundo de imágenes instantáneas y de apariencias artificiales. Las simulaciones seguras de la realidad pueden resultar más perfectas y plausibles que las mismas realidades, más desordenadas e incontrolables.
- La comprensión del tiempo y del espacio puede conducir a una flexibilidad mayor, a una mejor capacidad de respuestas y a una mejor comunicación en



nuestras escuelas, pero también pueden provocar una sobrecarga intolerable, un agotamiento prematuro, superficialidad y pérdida de objetivos y orientaciones.

Para toda persona, la permanente necesidad de conocimientos básicos bien asumidos, junto con una mayor capacidad de orientación en un mundo de constantes cambios, significa que necesitan seguir un proceso permanente de aprendizaje desde una edad muy temprana, y utilizar aquellos conocimientos para resolver y enfrentar nuevos desafíos.

El crecimiento económico ya no puede provenir en poner más personas a trabajar... sólo puede originarse de un incremento muy abrupto y continuado de la productividad de un recurso en el cual las naciones desarrolladas todavía tienen una ventaja (y que es probable que la mantengan por unas décadas más): la productividad del trabajo basado en el conocimiento y de los trabajadores instruidos (Drucker, 1993).

Drucker (1993) profundiza sus planteamientos en cuanto a la "Sociedad del Conocimiento", describiendo el proceso de transformación que fue impulsado por un cambio radical en el significado del conocimiento. Tanto en Occidente como en el Oriente el conocimiento siempre se había visto como aplicable a ser. Casi de la noche a la mañana se empezó a aplicar a hacer. Se convirtió en un recurso, en una utilidad. Siempre había sido un bien privado. Casi de la noche a la mañana se convirtió en un bien público.

El paso del conocimiento de lo privado a lo público, se refiere a la relación de la sociedad con el conocimiento y sus consecuencias en el mundo del trabajo, las mismas relaciones sociales y la educación en general. El desarrollo de estas particulares relaciones se sintetizan en:

- El conocimiento deja de ser un bien privado, confinado a la esfera de ser.
- El conocimiento empieza a ser aplicado a "herramientas, procesos y productos". Se legitima así la llamada "téckne" o técnica antes socialmente relegada a los esclavos o siervos o confinada en los gremios detentadores del saber práctico de los diversos oficios.

- El conocimiento empezó a aplicarse al trabajo como proceso general, disparando así los índices de productividad.
- El conocimiento se aplica no ya al trabajo como tal, sino al conocimiento mismo. Estamos, pues, en una etapa metacognitiva. Es tan valiosa la dimensión práctica del conocimiento, que éste ha pasado a convertirse en el único factor de producción, y ha puesto a un lado tanto al capital como al trabajo.

Lo que (Drucker, 1993) llama «sociedad poscapitalista» viene a ser el asumir que ese dinamismo interno de la economía tiene su nacimiento en la innovación de los conocimientos, y que tal creatividad elevada a la segunda potencia ya no está limitada ni esencialmente condicionada por las mercancías, por sus intercambios, por las capacidades financieras, ni siquiera por la disponibilidad creciente de información que deparan las nuevas tecnologías. Lo más serio es, ahora mismo, la educación, el aprendizaje, la investigación.

Lo característico de la sociedad del conocimiento no es que en ella se disponga de un gran flujo de información, ni siquiera que en ella se sepa mucho, sino que en ella siempre es necesario saber más. Ahora bien, la capacidad de llegar a saber más no se puede remitir a algo objetivo, a los propios datos o a sus combinaciones y re combinaciones más o menos automáticas. La capacidad de saber más apela directamente al sujeto del conocimiento, es decir, a la persona humana.

Drucker plantea también que "La enseñanza dejará de ser algo que las escuelas hacen; cada vez más será un negocio conjunto en el cual las escuelas son socios en lugar de monopolistas. En muchos campos, las escuelas serán también sólo una de las instituciones donde se aprenda y enseñe y tendrán que competir con otros proveedores de enseñanza y aprendizaje" (Drucker, 1993:161), a lo que agrega: " la escuela ha sido tradicionalmente el lugar donde se aprendía, y el puesto de trabajo, el lugar donde se trabajaba. La línea divisoria será cada vez más sutil; la escuela será cada vez más el lugar donde los adultos continúen aprendiendo inclusive cuando ya trabajen jornada completa. Volverán a la escuela para hacer seminarios, cursos de fin de semana, programas intensivos, o para tomar clases nocturnas durante varios años hasta que consigan un título" (Drucker, 1993:161).

Se trata del desarrollo personal del individuo pero también de su capacidad para aprender sobre la marcha, en un proceso que durará toda su vida.

En el futuro, la escuela seguirá siendo la herramienta más importante de la que dispone la sociedad para asegurar una sólida base común de valores, conocimientos, desarrollo de competencias y habilidades para superar los obstáculos que separan a las personas en clases sociales y culturas distintas (Delors, 1996).

## 2.2 CAMBIOS EN EDUCACIÓN.

“La letra con sangre entra”, fue un precepto que estuvo presente, en las aulas de clases, desde sus orígenes, y que se sostuvo incluso hasta entrado el siglo XX. Sin embargo, aquello representaba una realidad latente y exigida, desde las estructuras estatales, pues, se necesitaba personas serviles, obedientes y respetuosas de la patria (Soto, 2000). Primaba, la rápida inserción laboral, el aprendizaje de un oficio, pero sólo constituía incipiente y tácitamente, la consigna de la educación como movilidad social. Las razones, podrían abundar, pero el acto de educarse, estaba reservado para las clases más altas de la sociedad y sólo algunos de las clases sociales más bajas.

No obstante, “la escuela estaba dividida en dos secciones, no por el grado de adelantamiento ni por la clase de estudios, sino por la categoría social a la que pertenecía el niño” (Soto, 2000: 10). No obstante, existió otro tipo de segregación, la de género. En un principio las mujeres no pudieron acceder a educarse, pero hacia mediados del siglo XIX, mensajes de Parlamento expusieron “instruir a las mujeres es indudablemente uno de los medios más poderosos de adelantar la civilización de un pueblo” (Soto, 2000: 25).

Sin embargo, en el siglo XX, la visión educativa sufrió una severa y rápida transformación, las razones se encuentran en dos guerras mundiales, provocadoras de la mayor desolación y sufrimiento humanos, y en las contiendas ideológicas y económicas de potencias (Estados Unidos y Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas). El objetivo de aquella visión residía en una educación para la paz, amparada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual afirmó que “toda persona tiene derecho a la educación”. De esta manera en el plano internacional se produjo una etapa de progreso y optimismo con la reconstrucción de los países una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, subsecuentemente el rápido crecimiento económico estuvo acompañado por un incremento en los recursos públicos destinados a la educación, se confiaba en una mayor igualdad de oportunidades que redujera las desigualdades generadas por las diferencias económicas y sociales.

Más, cuarenta años después, la Declaración de Jomtien, 1990 y en estrecha relación a lo anterior, puso de manifiesto las profundas desigualdades que persisten

aún cuando los esfuerzos han movilizadado a los países. En resumen, millones de niños y niñas no han accedido a la educación primaria, cerca de 960 millones de adultos son analfabetos, sumado a ello, tanto en las naciones subdesarrolladas como desarrolladas, el analfabetismo funcional se ha transformado en un severo problema, además la población adulta carece de acceso para mejorar la calidad de vida mediante el manejo de habilidades y tecnologías, y la deserción escolar de niños, niñas y adultos, podría estar reflejando el desgano, por no adquirir conocimientos y habilidades.

Posteriormente a este proceso la incertidumbre sobre el futuro, la prolongación de la esperanza de vida, los cambios en la estructura familiar, entre otros hizo que la educación viera peligrar la prioridad de disminuir las diferencias sociales y económicas, situándolas en un segundo plano, siendo las transformaciones, los cambios sociales y la mejor utilización de los limitados recursos públicos los que produjeron nuevas preocupaciones en la educación (Morales-Gómez y Torres, 1992). La necesidad de que el sistema educativo prepare mejor a los jóvenes por lo tanto una mayor calidad de la enseñanza fueron los objetivos prioritarios (Marchesi y Martín, 1998).

Estos objetivos no fueron ajenos a la realidad chilena produciendo la necesidad de educar y formar a nuestros alumnos para que respondan a una sociedad cambiante, por ello un centro educativo de calidad debe potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, y morales de los alumnos/as, contribuyendo a la participación y satisfacción de la comunidad educativa, promoviendo a la vez el desarrollo profesional de los docentes.

Considerando lo anterior es que a partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente en Chile los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar, básica y media, se elabora e implementa el Estatuto Docente, se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal, en consecuencia se eleva drásticamente el gasto en educación (Etiennette, 2002). Así desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, se suma un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar. La Reforma Educacional se

caracteriza por ser gradual, incremental y microsocioal, es decir, producida en y desde las bases del sistema, desde las escuelas y liceos.

Tras ello hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad. Es propio de los sistemas descentralizados el ritmo de adaptación incremental y continuo que implica un sistema educativo abierto a la sociedad, con múltiples puntos de contacto con ella, y a la vez flexible para adaptarse a los cambios, por lo tanto, su avance depende también de las capacidades crecientes que desarrollen sus actores para llevarla a cabo.

Es una reforma que pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes.

Según los desafíos de la educación para el siglo XXI planteados a la UNESCO por la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), las tensiones que han de superar los sistemas educativos son:

- La tensión entre lo mundial y lo local.
- La tensión entre lo universal y lo singular.
- La tensión entre tradición y modernidad.
- La tensión entre el largo plazo y el corto plazo
- La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades.
- La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.
- La tensión entre lo espiritual y lo material.

**Esquema N° 1:** Las tensiones que han de superar los sistemas educativos según Los desafíos de la Educación para el Siglo XXI  
(Fuente: La Educación Encierra un Tesoro. Delors, 1996. Diseño del Investigador)

<b>TENSIONES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>La tensión entre lo mundial y lo local.</b>	Convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.
<b>La tensión entre lo universal y lo singular.</b>	La mundialización de la cultura se realiza progresivamente y no se puede olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura.
<b>La tensión entre tradición y modernidad.</b>	Edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico y los desafíos de las nuevas tecnologías de la información.
<b>La tensión entre el largo plazo y el corto plazo</b>	La sociedad pide respuestas y soluciones rápidas, mientras que muchos de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Tal es precisamente el caso de las políticas educativas.
<b>La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades.</b>	Retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.
<b>La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.</b>	La Comisión no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Y sin embargo los programas escolares cada vez están más recargados. Por tanto, será necesario escoger, en una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.
<b>La tensión entre lo espiritual y lo material:</b>	Suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo.

### **2.3 LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA PARA EL SIGLO XXI**

Por Decreto Supremo 351 del 8 de julio de 1994, se constituye el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la modernización de la Educación Chilena, teniendo como tarea principal elaborar un informe sobre la modernización de la educación, poniendo énfasis en los requerimientos de este nuevo milenio.

El Comité Técnico alcanza una convicción compartida: "Ha llegado el momento de emprender un profundo cambio y modernización en la Educación Chilena", de esto depende que el país pueda enfrentar la pobreza y crear igualdad de oportunidades, aumentar la productividad y competitividad de nuestra economía y fortalecer los valores de la persona, nuestra identidad cultural y el ejercicio de los derechos y deberes que animan nuestra democracia (Ministerio de Educación de Chile, 1994).

Una educación de calidad, accesible a todos, es la base de la sociedad moderna. Enseñar y aprender son dos rasgos esenciales de la civilización contemporánea cuyo desarrollo y crecimiento depende de las aptitudes y destrezas de las personas, de su sentido de responsabilidad y disposición de servicio, y de la capacidad individual de conocer y aplicar los conocimientos. Se hace necesario renovar las energías del sistema escolar y recuperar su rol en el aprender y enseñar.

Lo primero en señalar en su informe esta comisión es que: "La Educación es lo primero y fundamental". Fundamenta indicando que toda sociedad humana se halla naturalmente obligada a la educación. Éste es el proceso mediante el cual la comunidad transmite su cultura y las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida en común. El sujeto de la educación es la persona, del todo particular, provista de deberes y derechos; un individuo de naturaleza genérica, que comparte con sus semejantes, y que es, sin embargo, de naturaleza completa, única e irrepetible con vocación y proyecto propio. La primera y prioritaria educadora es la Familia, y ninguna decisión educacional podrá soslayar la voluntad de los padres. Los profesionales de este equipo de trabajo son absolutamente congruentes con lo declarado en la Constitución Política del Estado y con los principios del gobierno y de la educación, desde una perspectiva filosófica.



También indican la importancia de tener un ideal educativo como nación, que exprese las aspiraciones de esta sociedad, qué aprender y qué se debe enseñar, cómo educar, a través de qué métodos pedagógicos; quién debe encargarse de la educación y cómo debe organizarse su servicio, y quiénes deben ser considerados como educables. Este ideario educativo debe estar inserto en la tradición de occidente, resguardar el derecho a la educación de todos. De igual forma destacan la necesidad de escuchar las voces del pasado, entender que los sistemas educativos son herederos significativos de su propia historia y de la cultura. La educación es sustancia para la democracia.

El diagnóstico elaborado por el Comité Técnico presenta una coincidencia entre la opinión pública, la opinión de los expertos y la evaluación externa, éste se resume en los siguientes aspectos:

- Desigualdad de preparación en las escuelas.
- Aumento de la cobertura.
- Los niños pobres son los más afectados, de cada 10 niños de sectores de pobreza, 4 de ellos, rinden por debajo del nivel normal de desarrollo psicomotor.
- Desarticulación entre los niveles iniciales del sistema educativo.
- Reducida eficiencia, sólo 7 de cada 10 niños de una cohorte que ingresa a la educación básica completa sus estudios antes de transcurridos 11 años, demorando un promedio de 10 años para terminar el octavo básico. Sólo el 42%, en el ámbito nacional alcanza la meta oportunamente. Siendo de un 35% en niños matriculados en escuelas municipales, de un 43% en el caso de las escuelas privadas subvencionadas y un 68% en particulares pagados.
- Bajos resultados en las pruebas del SIMCE. Sistema de la medición de la calidad de la educación.
- Escaso tiempo para los aprendizajes, no se llega a 800 horas anuales, distribuidas en 160 días efectivos de clases.
- Asuntos curriculares mal resueltos. No se especifican los niveles de competencias esperados al final de cada grado, el modelo pedagógico no favorece el aprender a aprender, es rígido.
- Modelos pedagógicos inadecuados: modelos pedagógicos centrados en el enseñante, descontextualizados de la realidad cotidiana de los estudiantes.

- Disciplina y motivación en la escuela, se pierde tiempo en la indisciplina y no en motivar para aprender.
- El peso de los factores socioeconómicos.
- Crisis de la enseñanza media: inequidad, ineficiencia y falta de calidad.
- Desempleo juvenil.
- Reclutamiento de futuros profesores: gran variedad de instancia de educación superior.
- La formación de los docentes.
- Reducida autonomía profesional de los docentes.
- Retribución insuficiente a los docentes.

Las principales propuestas para mejorar la calidad y equidad de los procesos educacionales se ordenan en torno a tres ejes de acción:

- **Máxima Prioridad:** Asegurar una formación general de calidad para todos.
- **Una Tarea Impostergable:** Reformar y diversificar la Educación Media.
- **Una Condición necesaria:** Fortalecer la Profesión Docente.

En esta investigación, se destacan los desafíos planteados en el tercer eje centrado en el fortalecimiento de la Profesión Docente, donde el Comité Técnico propone las siguientes acciones:

- Redefinir los programas de formación de profesores de modo que éstos conduzcan a un adecuado manejo de las competencias docentes y las destrezas requeridas para organizar el aprendizaje de sus alumnos; a un sólido conocimiento de las materias que le corresponde enseñar; a una comprensión de los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes y la habilidad de motivarlos en la sala de clases; y desarrolle su capacidad de reunir y seleccionar información, de trabajar en equipo y de asumir responsabilidades frente a sus alumnos, los padres y la comunidad;
- Preparar a los docentes en el uso de métodos pedagógicos activos, para trabajar con grupos de alumnos en la sala de clases y vincular los contenidos curriculares con la experiencia de vida y los efectivos intereses de los educandos;
- En el caso de los maestros de enseñanza general, desarrollar aquellas capacidades requeridas para enseñar en las escuelas que atienden a los niños

y niñas provenientes de los hogares más pobres y las destrezas necesarias para la enseñanza simultánea de varios grados, que predomina en las escuelas rurales;

- El Estado apoyará los esfuerzos de reforma de las carreras de pedagogía por lo menos en dos sentidos: (i) destinando recursos, a través de un fondo competitivo, para contribuir a financiar y evaluar las experiencias innovativas más interesantes de formación pedagógica; y (ii) empleando selectivamente un número de becas y una proporción de los recursos para préstamos estudiantiles a fin de hacer más atractivo el ingreso de jóvenes talentosos a las carreras de pedagogía. En tal sentido, podría por ejemplo becar a un número de los mejores alumnos egresados de los liceos subvencionados que deseen proseguir sus estudios y formarse como docentes;
- Corresponderá al Estado, asimismo, introducir procedimientos separados de acreditación de los programas de formación de docentes, de modo de garantizar que todos alcancen un nivel mínimo aceptable de calidad y de estimular y premiar los mejoramientos que se produzcan;
- Incentivar y facilitar la incorporación a la docencia de nivel medio, de jóvenes formados inicialmente en otras licenciaturas, particularmente en ramos tales como matemáticas y ciencias naturales y sociales, quienes para su preparación pedagógica podrán seguir programas tutoriales u otros programas especiales e intensivos de formación y recibir, a cambio del ejercicio durante un número determinado de años en un liceo subvencionado, una reducción o liberación del pago de los préstamos que hubieran contraído para solventar el pago de los aranceles de su primera profesión;
- El perfeccionamiento docente será permanente y obligatorio para todos los maestros y deberá realizarse descentralizadamente, en las propios establecimientos y en instituciones especializadas y acreditadas para estos efectos;
- A nivel del establecimiento, los docentes deben participar activamente en la formulación del proyecto educativo de su escuela o liceo y deben comprometerse con el mismo, asumiendo responsabilidad por el cumplimiento de un programa previamente conocido por los padres y alumnos;
- Además de contar con los insumos y apoyos requeridos para poder cumplir eficazmente su tarea, el docente debe disponer del tiempo necesario --dentro de su jornada usual de trabajo-- para preparar clases, leer y buscar información; enseñar y corregir pruebas; planear sus actividades y aprovechar oportunidades

de perfeccionamiento.

- Mejorar las condiciones de trabajo de los profesores, asegurar un nivel adecuado y competitivo de su remuneración básica y adoptar esquemas de pago por mérito que premien la iniciativa de los profesores, el buen desempeño y sus resultados, todo eso dentro de un cuadro que asegure simultáneamente la estabilidad y la flexibilidad del régimen laboral docente.

En el plano de la gestión escolar, las principales reformas propuestas se refieren, primero, al nivel de los establecimientos y, segundo, al nivel de la gestión del sistema.

**A nivel de los establecimientos** se busca dotar a cada escuela y liceo de la necesaria autonomía pedagógica y de administración para que pueda desarrollar las siguientes características:

- **Sentido de misión:** cada establecimiento opera como una unidad de propósito. Posee un proyecto educativo claramente definido y compartido por profesores, padres, alumnos y administrativos. Tiene metas claras y en la comunidad escolar existe un sentido de misión; un en grado de cohesión y se cultiva una disciplina de trabajo.
- **Autonomía:** cada establecimiento se organiza de acuerdo a su proyecto educativo, de la manera que estime mejor para alcanzar sus metas. No está sujeto a una malla de instrucciones y restricciones burocráticas. Define sus programas con suficiente flexibilidad dentro de un marco objetivos fundamentales y contenidos mínimos establecidos por la autoridad.
- **Liderazgo:** la dirección de la escuela, o sea, el equipo directivo conducido por su director, ejercen un rol de conducción educativa y no se ocupan sólo de los aspectos administrativos del establecimiento. Programan las actividades con los docentes y analizan atentamente la marcha de la escuela. El establecimiento se fija altos estándares. Existe sentido de logro. El progreso en todas las áreas es sistemáticamente evaluado y hay instancias para corregir lo que no funciona.
- **Clima organizacional:** existe un clima o ethos escolar positivo, que transmite identidad, es integrativo e infunde los valores del establecimiento. Si falta esa

atmósfera, que es condicionante de lo que suele llamarse el "currículum oculto" de la escuela, su efectividad disminuye. Pues dicha atmósfera incide en la motivación de la comunidad escolar, en la disciplina de sus miembros y en la dedicación a las tareas programadas.

- **Gestión responsable:** cada establecimiento cuenta con los recursos --humanos, materiales y de financiamiento-- suficientes en cantidad y calidad. Otorga estabilidad a sus docentes dentro de un marco de flexibilidad que asegure la libertad para contratar y remover a su personal, y para evaluarlo y remunerarlo acordemente, todo ello en el marco de la legislación que se dicte al efecto. Posee una infraestructura y equipamiento dignos. Puede adquirir aquellos textos escolares que le parezcan adecuados. El gasto por alumno es suficiente para organizar un proceso educacional de calidad. Los padres contribuyen al financiamiento de la escuela con la excepción de quienes viven en condiciones de pobreza.

- **Responsabilidad por los resultados:** cada establecimiento se hace responsable por sus resultados educativos frente a los alumnos, los padres y a la comunidad. La información del SIMCE es pública y de fácil acceso. Existe una estructura de incentivos que premia el buen trabajo, corrige el trabajo mediocre y sanciona el mal desempeño.

**A nivel del sistema:** en su conjunto, los establecimientos podrán alcanzar los supuestos de efectividad señalados en el punto anterior, y así desarrollar procesos de educación y aprendizaje cuantitativamente superiores, sólo si operan dentro de un contexto normativo, de gestión y de financiamiento que reúna a lo menos las siguientes características:

- **Libertad de enseñanza.** Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y a escoger un establecimiento de enseñanza para su educación. Existe libertad para abrir, organizar y mantener establecimientos y definir su proyecto educativo. La ley establece los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales. El Estado reconoce y garantiza la libertad de los establecimientos para desarrollar sus actividades conforme a lo dispuesto en la Constitución Política y las leyes. Los establecimientos subvencionados no podrán establecer requisitos de ingreso que

constituyan una discriminación arbitraria. Es un deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

- **Papel del Estado.** Corresponde al Estado otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación. Con ese fin debe suministrar los recursos necesarios para asegurar la educación obligatoria de todos los niños, cuya gratuidad y calidad garantizará, en particular para quienes no están en condiciones de contribuir al financiamiento de su educación. Ningún niño chileno, por ninguna razón, puede quedar sin acceso a la educación básica. Al Estado le cabe, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación, en particular, de la educación subvencionada y garantizar el acceso de toda la población a un sistema educacional con formas de gestión diversificadas; otorgar, de acuerdo a la ley, el reconocimiento oficial a los establecimientos que lo soliciten y cumplan con los requisitos legales; focalizar su acción en los sectores más pobres, cuya educación debe garantizar prioritariamente, y asegurar la flexibilidad y los estímulos necesarios para que el sistema escolar en su conjunto alcance niveles crecientes de calidad, equidad y eficiencia.

- **Unidad del sistema.** Cabe a la ley fijar los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza general y de la enseñanza post-obligatoria y señalar las normas objetivas, de general aplicación, que permiten al Estado velar por su observancia en los establecimientos que gozan de reconocimiento oficial. Con tal fin la autoridad pública --según los procedimientos y en las instancias contemplados por la ley-- debe formular los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza, conforme a los cuales los establecimientos diseñarán sus programas de estudio, con apoyo técnico de origen público o privado, y debe disponer un sistema de medición y evaluación de la calidad de la enseñanza, informando al público sobre sus resultados.

- **Flexibilidad.** La organización del sistema y su normativa, así como los procedimientos administrativos empleados, deben asegurar el máximo de flexibilidad en todos los aspectos, haciendo posible la experimentación e innovación. Lo dicho supone desburocratizar, y, aligerar, un conjunto de rutinas y procedimientos vigentes, de modo de garantizar la efectiva autonomía de los establecimientos y de asegurar que los controles necesarios se ejerzan mediante instrumentos de evaluación de resultados y no, como suele ocurrir actualmente,

mediante medidas preventivas y sucesivas autorizaciones anteriores a la acción. La información requerida a los establecimientos se emitirá en un documento único que resuma, para los diversos tipos de establecimientos, todas las exigencias legales y administrativas que los afectan.

**Esquema Nº 2:** Características de las Políticas Educativas Chilenas.  
(Diseño del Investigador)

<b>Centradas en la Calidad</b>	<b>Centradas en la Equidad</b>	<b>Centradas en las Escuelas</b>
- El paso de aumento de cobertura a la importancia de los procesos y resultados de aprendizaje.	- El paso desde una educación homogénea a todos, a una educación diferenciada, y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables para lograr resultados más igualitarios.	- El paso desde planes homogéneos para el conjunto del sistema educativo, al reconocimiento de las escuelas como las instituciones productoras de la educación, con divergencias en sus procesos y similitud en sus resultados.
- Reforma centrada en lo pedagógico: formas de enseñanza y aprender.	- Énfasis en poner a disposición de todos, competencias que se reservaban a la elite.	- Énfasis en la reforma de las instituciones escolares, dándoles autonomía para la producción de proyectos educativos en su diseño, implementación y evaluación.
- Reforma curricular: conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para la vida de las personas, el desarrollo económico y el desarrollo ciudadano.		

## 2.4 LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

Competencias, concepto inherente al hombre, que ha trascendido a lo largo del tiempo, pero que sólo en la década de 1970 comienza a utilizarse en el ambiente educativo. Las competencias, según (Shinkfield y Stufflebeam, 1995) son todas aquellas acciones llevadas a cabo por el profesor, para contribuir al desarrollo de los aspectos cognitivos, afectivos y motores.

Desde las investigaciones y la literatura relacionada con la formación profesional, surge la pregunta ¿Por qué competencias en la formación de profesionales? y la respuesta está asociada al nuevo entorno educativo, caracterizado por:

- La sociedad del conocimiento.
- Cambios acelerados en el conocimiento, ciencias y tecnologías.
- El impacto de las tecnologías de la información y comunicación.
- La globalización.
- La necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad.
- Cambios valóricos y culturales en el ámbito personal, familiar y laboral.
- Cambio profundo en las organizaciones del trabajo y en las relaciones sociales en la empresa.

“Dichos cambios tienen un alcance significativo en la manera como se concibe la formación profesional y su relación con el mundo del trabajo”. (Zarifian, 1999).

Lo anterior demanda un cambio en el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje, caracterizada por.

- Los esfuerzos educativos se centran cada vez más en el individuo que aprende.
- La “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje”.
- Concepción de la educación dentro de un contexto más amplio: educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de: Manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado.
- Estar en permanente contacto con las fuentes de información.



- Comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes.

El Proyecto Tuning Europeo centra el interés en el desarrollo de las competencias en los programas educativos corresponde a un enfoque de la educación fundamentalmente centrado en el estudiante y su capacidad de aprender, que exige de éste más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es él, el estudiante, quien debe desarrollar la capacidad de acceder a la información original, manipularla y evaluarla en una gran variedad de formas: entorno, biblioteca, profesores, Internet, etc.

**Esquema N° 3:** De una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje.

(Fuente: González, J. y Wagenaar, R. (2003). Diseño del Investigador)

Educación centrada en la enseñanza	Educación centrada en el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una educación centrada en el profesor.</li> <li>- El profesor estructura el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Profesor como protagonista principal en la enseñanza, supervisa y evalúa conocimientos.</li> <li>- Énfasis en la transmisión y adquisición del conocimiento.</li> <li>- Evaluación del estudiante: centrada en el conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una educación centrada en el estudiante.</li> <li>- Nueva definición de objetivos: con indicadores medibles y más dinámicos teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo.</li> <li>- Evaluación basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionados con el trabajo.</li> <li>- Cambio en el enfoque de las actividades educativas.</li> <li>- Cambio de énfasis del suministro de información a los resultados de aprendizaje.</li> <li>- Cambio en la organización del aprendizaje.</li> </ul>

Para el Proyecto Tuning, las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo. Los docentes universitarios, los estudiantes, los egresados y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados.

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretenden ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de

estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

Las competencias según el Proyecto Tuning, se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática.

Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente (González y Wagenaar, 2003:28).

1) **Competencias genéricas:** identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia (González y Wagenaar, 2003:34).

2) **Competencias disciplinarias específicas:** las destrezas relacionadas con las áreas de estudio son los métodos y técnicas apropiados que pertenecen a las varias áreas de cada disciplina, por ejemplo, análisis de los manuscritos antiguos, análisis químico, técnicas de muestreo, etc., según el área de conocimiento. Uno de los objetivos de Tuning ha sido el de desarrollar niveles de calificación para el primero y segundo ciclo. En el marco de referencia de Tuning a estas calificaciones se les llama resultados del aprendizaje que pueden definirse como afirmaciones de lo que se espera que deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar un estudiante después de haber completado un programa de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003:43).

Algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados. Todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Pero tienen también significados más específicos. Habilidad, del latín *habilis* significa “capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad», de lo cual se deriva la palabra *habilitas* que puede traducirse como «aptitud, habilidad, suficiencia o destreza”.

El término *destreza*, con el significado de ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo, es probablemente el más usado. Se usa con frecuencia en la forma plural, es decir, *destrezas* y algunas veces con un significado más restringido que el de competencias. Por ello se eligió el término competencias en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003:79).

**Esquema N° 4:** El concepto de competencia desde diferentes ámbitos.  
(Fuente: Levy-Leboyer, 2002)

ACEPCIONES	SIGNIFICADO
Como Autoridad	Cuando se decide qué asuntos y cometidos quedan bajo la competencia directa de un profesional concreto.
Como Capacitación	Para destacar el grado de preparación, saber hacer, los conocimientos y la pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje.
Como Competición	Para resaltar la idea de competir en aquello que constituye una fortaleza de una profesión, de una empresa u organización.
Como Calificación	Para verificar cuando un candidato, muestra las cualidades que se atribuyen pertinentes para el puesto de trabajo.
Como Incumbencia	Para acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado.
Como Suficiencia	Para fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave para el buen hacer competente y competitivo.

A continuación se presenta la definición de competencias según diferentes autores.

- Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).
- La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también - y en gran medida - mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1997).
- Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Éste ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Gonzci y Athanasou, 1996).
- Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado (Mertens, 1996).
- Una construcción, a partir de una combinación de recursos: conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf, 2000).
- De un modo genérico se suele entender que la competencia laboral comprende las actitudes, los conocimientos y las destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral. Se identifican en situaciones reales de trabajo y se las describe agrupando las tareas productivas en áreas de competencia (funciones más o menos permanentes), especificando

para cada una de las tareas los criterios de realización a través de los cuales se puede evaluar su ejecución como competente ( Miranda, 2003).

- Las competencias laborales pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes. De esta manera, en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción. Las capacidades que permiten desempeños satisfactorios se forman a partir del desarrollo de un pensamiento científico-técnico reflexivo, de la posibilidad de construir marcos referenciales de acción aplicables a la toma de decisiones que exigen los contextos profesionales, de desarrollar y asumir actitudes, habilidades y valores compatibles con las decisiones que se deben tomar y con los procesos sobre los cuales se debe actuar responsablemente (Catalano, Avolio, Sladogna, 2004).

## **2.5 EL ROL DEL PROFESOR Y SUS COMPETENCIAS PROFESIONALES.**

Las diversas investigaciones sobre las innovaciones en educación han demostrado la necesidad de estudiar detenidamente las incertidumbres, inseguridades e incluso miedos de los docentes acerca de las nuevas funciones y responsabilidades importantes que se alejen de la formación y la práctica pedagógica profundamente arraigadas, y que reta sus propios conceptos de profesionalismo. Comprender la resistencia al cambio o la falta de formación para hacerlo se convierte entonces en el punto de partida de una mayor participación de los docentes en la planificación, adopción y evaluación de las innovaciones que mejorarán la calidad de la enseñanza. Asimismo, también requiere una mayor reflexión sobre cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Olson, James y Lang, 1999).

En uno de los informes de la OCDE de 1984, se presentan las orientaciones del cambio y sus implicaciones para el educador del futuro, los que se pueden resumir en:

- Desarrollo de las habilidades básicas.
- Mayor énfasis en la habilidad de organizar el contexto de aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje posterior.
- Incremento del aprendizaje iniciado por el mismo educando.
- Énfasis en las funciones de orientación y evaluación del proceso de aprendizaje.

Para analizar el rol del profesor, primeramente se hace necesario definir e identificar los rasgos distintivos de un profesional, (Enguita, 1990: 44) distingue como rasgos de toda profesión, los siguientes:

- Competencia (o cualificación en un campo de conocimientos).
- Vocación (o sentido de servicio a sus semejantes).
- Licencia (o exclusividad en su campo de ejercicio).
- Independencia (o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes).
- Autorregulación (o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional).

Por su parte, (Holey, 1980: 45) caracteriza a una profesión de la siguiente manera:

- Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- El ejercicio de ésta requiere un grado considerable de destreza.
- Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas.
- Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemático.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.
- Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización de los valores profesionales.
- Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
- Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
- Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser oída en la definición de la política pública relativa a su especialidad, debe tener un alto control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación al Estado.
- La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración.

Lo que se considera que es una profesión y cómo se representa socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las imágenes públicas respecto a las mismas, responde a una dinámica compleja que no puede quedar explicada por una colección de características.

McKernan (2001: 69 - 72) propone algunos criterios que deberían contribuir a establecer ciertos parámetros de la declaración de la profesión del profesor:

#### **Criterio 1: Título**

El requisito mínimo para enseñar sería un título universitario en las materias del curriculum, junto con haber aprobado un curso de educación y formación del profesorado.

#### **Criterio 2: Conocimiento teórico**

Se alude aquí a un cuerpo de conocimientos, conceptos, marcos y teorías que dan sentido al arte de la enseñanza para el profesor, el que se alcanzaría por medio del estudio y la experiencia, es decir por la teoría - práctica.

#### **Criterio 3: Una asociación con entrada restrictiva**

Referida a la necesidad de formar una comunidad definida de profesionales a los que, por su pertenencia al grupo, se autoriza a continuar el "discurso" y los métodos de debate, las prácticas, la investigación, el conocimiento, las innovaciones, etc., en el campo de la educación.

#### **Criterio 4: Compromiso con la educación y la formación continua**

Está referido a que en el profesionalismo está implícito un compromiso con la formación recurrente y permanente del profesorado, más allá de su formación docente inicial.

#### **Criterio 5: Código de ética/práctica**

La actuación y el comportamiento de los miembros deberían estar sujetos a un código de conducta profesional.

#### **Criterio 6: Compromiso con la función de servicio**

La función de "servicio" se relaciona con la idea de que un profesional está dispuesto a ayudar a otros cuando se requieren sus servicios, tanto profesores, alumnos, apoderados y comunidad.



**Criterio 7: Compromiso con la función de altruismo-ayuda**

Un profesor debe interesarse por el desarrollo de su alumno tanto desde el punto de vista intelectual como social, personal, emocional y vocacional. Demostrando que se interesa por los alumnos y que enseña con interés.

**Criterio 8: Autonomía**

Los profesores tienen derecho a tomar decisiones relevantes sobre el contenido del curriculum, el método y la evaluación de los alumnos. Los miembros de la escuela no tienen que estar sujetos a las limitaciones de agentes burocráticos externos al entorno escolar, de manera que la escuela se convierta en un centro para el desarrollo y la investigación.

**Criterio 9: Compromiso para basar la teoría en la práctica docente**

Lo clave de este compromiso es que los profesores asocien la teoría con la práctica, lo que permitiría construir teoría a partir de la práctica docente.

**Criterio 10: Un compromiso para investigar la propia práctica**

Para cumplir con el criterio anterior se hace necesario contar con un proyecto de investigación que permita desarrollar una indagación en la propia ejecución práctica, para esto se hace necesario contar con un conjunto de preguntas para las que se busquen respuestas a través de la investigación en la propia práctica profesional.

Castillo (1990: 1) llama educador, “no a todo docente, sino únicamente a ese profesor que actúa convencido de que su misión ante el aprendizaje no consiste en exigirlo, sino en suscitarlo; que cree que su mensaje valórico no se expresa en dar a conocer valores, sino en hacerlos creíbles, que se empeña en crear condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan creer en su vida y en sus posibilidades de aprender. En breve, llamamos educador a aquel profesor cuya acción responde a un propósito preciso: que todos los alumnos aprendan y que lo que aprendan le otorgue más sentido a su vida”.

Castillo (1987:24 - 26), presenta un listado de “las metas deseables” que deberían presentar los profesores, a la luz del lenguaje de la formación por competencias, estas metas se pueden asumir como competencias profesionales del profesor en los planos del saber hacer, del saber estar y del saber ser, entre ellas el autor distingue:

- Aman la vida, la suya y la de los demás.
- Aman su oficio, lo cultivan y lo valoran aun en condiciones de adversidad.
- Se ocupan de estudiar constantemente la ciencia que enseñan pues saben que los alumnos necesitan ser invitados a conocer una ciencia y no una falsificación de ella.
- Conocen los objetivos de la escuela y los asumen. Están contentos de trabajar en la escuela.
- Creen en el valor de una buena relación interpersonal y se empeñan en vivir según esa creencia. También aceptan de buena gana la ayuda que se les ofrece y prestan ayuda cuando se les pide.
- Programan y desarrollan el aprendizaje junto con sus alumnos y, cada vez que es posible con los padres.
- Entienden su oficio como el de suscitar un sentido positivo de la vida y un entusiasmo por el aprendizaje y profundizan constantemente este sentido.
- Perciben los contenidos de enseñanza como medios y no como fines; y por eso no definen su trabajo como el de pasar materias, sino el de generar aprendizajes.
- Nunca enseñan nada en un nivel en que los alumnos no puedan aprender. Ligan siempre su enseñanza al mundo de experiencias del alumno y, desde ahí, lo desafían a crecer más.
- Se comprometen con el aprendizaje de todos los alumnos que les han sido confiados. Se sienten profesores de los alumnos que les tocaron y no de los que les habría gustado tener.
- Nunca hacen ellos los que los alumnos pueden hacer por sí solos. Ellos no son hacedores de clases. Son los conductores del trabajo del curso. Su misión es asegurar que en el curso se creen condiciones positivas de aprendizaje para todos. Ellos harán su parte, los alumnos la suya, los padres la suya.
- Unen, sin trizadura, el aprendizaje del saber y el aprendizaje de ser hombre, los latinos decían que no se aprende para la escuela sino para la vida, el saber vivo, y se aprende para vivir, para vivir mejor la vida humana, para ir ganando

espacios a la muerte, para ir erradicando toda forma de indignidad humana, para ir construyendo una sociedad en que todo hombre pueda vivir según su vocación.

La nueva propuesta curricular impulsada en Chile a través de la Reforma Educacional, demanda del profesor centrar sus esfuerzos en apoyar al alumno en su tarea de elaborar sus aprendizajes (Ministerio de Educación de Chile, 2003 b).

Al analizar los planes y programas de los diferentes subsectores de aprendizaje del Marco Curricular Nacional Chileno, se puede colegir que el profesor debe tener las siguientes capacidades y competencias que movilizará y pondrá en acción en su quehacer pedagógico:

- Tener información de los conocimientos previos del alumno y de su predisposición hacia el aprendizaje. Así seleccionará objetivos, contenidos y actividades en función de los conocimientos que forman la estructura cognitiva del alumno y de sus experiencias cotidianas, de manera de facilitarle su aprendizaje.
- Tener conciencia de que el proceso de aprendizaje es lento y gradual. Sus intervenciones mediadoras van proporcionando el andamiaje que el niño necesita cuando está aprendiendo y del cual podrá prescindir sólo cuando se apropie del nuevo conocimiento.
- Desarrollar una cercanía física y afectiva con los alumnos. Debe conversar con ellos tanto en instancias de clases como recreo. Lo importante es buscar formas de conocer su mundo, escuchándolos en las conversaciones espontáneas con sus compañeros y observando lo que realizan en forma natural.
- Tener claridad acerca de las metas de aprendizaje a las que quiere que lleguen sus alumnos, preocupándose de que éstas tengan relación con las necesidades e intereses de ellos, ya que de esta manera lograrán un aprendizaje significativo.
- Incentivar a los alumnos a que expliciten con sus propias palabras los propósitos que quieren alcanzar, aún cuando se trate de alumnos pequeños. El poseer claridad acerca del para qué y por qué están realizando algunas actividades, los ayuda a iniciarse en la toma de conciencia de su propio proceso de aprender.

- Incentivar a que los propios alumnos encuentren respuestas a sus propias interrogantes.
- Proporcionar espacios para que los alumnos trabajen en equipo, ya que el aprendizaje requiere del intercambio con otros para compartir ideas, procedimientos y habilidades, y así aumentar las posibilidades de éxito.
- Tener presente que la misión de la escuela como institución educativa es: ser lugar de aprendizaje; contribuir junto a la familia a la formación de la persona; cultivar en todos sus miembros el deseo de aprender, ofreciendo todos los recursos disponibles para que sus alumnos aprendan más y mejor.
- Considerar que, aún cuando los alumnos tienen distintos tipos de inteligencias, estilos cognitivos, experiencias e intereses, todos ellos pueden aprender. El creer en las capacidades de los alumnos, atendiendo a estas diferencias, tiene efectos sorprendentes en su progreso escolar. De esta manera se le ayuda a desarrollar su autoestima, pues toman conciencia de la confianza que se tiene en su capacidad de aprender.
- Los educadores tienen que elegir entre ignorar la existencia de los distintos tipos de inteligencias individuales y enseñar de acuerdo a los tipos de inteligencia lógica matemática y lingüística, tal como se ha realizado hasta ahora; o bien, considerar las diferencias entre las personas y potenciar cada una de ellas.

Es importante destacar, en relación al rol del profesor, las políticas diseñadas por la OCDE. en el marco del proyecto: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* ( OCDE, 2004), en el que han participado veinticinco países: Alemania, Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francófona), Canadá (Quebec), Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Israel, Italia, Japón, México, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, República de Eslovenia, Suecia y Suiza.

No todas las implicancias políticas se aplican de igual forma a los 25 países participantes. En algunos casos muchas de estas orientaciones ya están en marcha, mientras que en otros, pueden revestir menor importancia debido a la diferencia de estructuras y costumbres sociales, económicas o educativas.

**Esquema N° 5:** Orientaciones políticas para atraer, capacitar y conservar profesores eficientes.

(Fuente: OECD. 2004. Diseño del Investigador)

Objetivo Político	Dirigido a la profesión en su conjunto	Dirigido a clases particulares de profesores o centros escolares
<b>Convertir la docencia en una carrera atractiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar la imagen y el estatus de la docencia.</li> <li>- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores.</li> <li>-Mejorar las condiciones de empleo.</li> <li>-Capitalizar el exceso de oferta de profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliar la reserva de profesores potenciales.</li> <li>-Flexibilizar los mecanismos de recompensa.</li> <li>-Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos.</li> <li>-Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores.</li> </ul>
<b>Capacitar a los profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollar perfiles del profesorado.</li> <li>-Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo.</li> <li>-Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado.</li> <li>-Convalidar los programas de educación del profesorado.</li> <li>-Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar la selección en la educación del profesorado.</li> <li>-Mejorar las prácticas en las aulas.</li> <li>-Certificar a los nuevos profesores.</li> <li>-Reforzar los programas de integración de los nuevos profesores.</li> </ul>
<b>Seleccionar y contratar a los profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recurrir a formas de empleo más flexibles.</li> <li>-Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado.</li> <li>-Responder a las necesidades a corto plazo del personal.</li> <li>-Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ampliar los criterios para la selección de profesores.</li> <li>-Establecer un periodo de prueba obligatorio.</li> <li>-Alentar una mayor movilidad del profesorado.</li> </ul>
<b>Conservar a los profesores eficientes en las escuelas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluar y recompensar a los profesores eficientes.</li> <li>-Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera.</li> <li>-Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar.</li> <li>-Mejorar las condiciones de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reaccionar ante los profesores ineficaces.</li> <li>-Brindar más apoyo a los profesores principiantes.</li> <li>-Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles.</li> </ul>
<b>Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas.</li> <li>-Establecer comunidades profesionales de aprendizaje.</li> <li>-Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas.</li> </ul>	

Importante es destacar los esfuerzos que a nivel de país, en el contexto de políticas para la Formación Docente en Chile, se ha firmado un “Compromiso por la calidad de la formación inicial docente en Chile”, suscrito en Santiago de Chile el 7 de Octubre de 2005 por representantes de las universidades del Consejo de Rectores, de universidades privadas e institutos profesionales que imparten carreras de Pedagogía, por el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, que tiene por objeto manifestar públicamente la voluntad de enfrentar en conjunto los desafíos de mejorar la formación docente en Chile, en tanto son instituciones responsables de la formación y desarrollo profesional de los profesores que requiere el siglo XXI.

**1º** Consideramos la formación de profesores como un tema de alta importancia pública, pues es decisiva en los momentos en que el país está dando un gran salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes. Se requiere formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece. En este contexto en que la formación de profesores se constituye en una importante función social, nos comprometemos a trabajar conjuntamente por mejorar su calidad, pertinencia y proyección.

**2º** Compartimos el diagnóstico presentado por el Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes, que se ha analizado en el presente encuentro, y del cual se derivan los principales desafíos para orientar los cambios necesarios para la formación de profesores que el país requiere.

**3º** Valoramos los avances en la construcción de una agenda de trabajo permanente que nos compromete, durante los próximos diez años, en la implementación de líneas de acción conducentes a enfrentar y resolver los principales problemas actuales en la formación de los docentes, los cuales han quedado descritos en el Informe ya mencionado y que serán complementados con el análisis realizado durante esta jornada de encuentro.

**4º** Nos comprometemos a articular esfuerzos en forma sostenida para lograr las metas compartidas que emanen de esta reunión y a realizar encuentros periódicos, a los cuales convocaría el Ministerio, donde se presenten y discutan avances, problemas y desafíos que van surgiendo, y se creen y consoliden redes de apoyo.

Este es un compromiso abierto a otros actores del sistema educacional a quienes invitamos a contribuir en esta tarea desde sus propios ámbitos de responsabilidad.

Teniendo como referencia “Los Estándares para el Desempeño Profesional Docente” (Ministerio de Educación de Chile, 2000), se presenta a continuación las bases de conocimientos necesarios para un buen ejercicio profesional docente.

**Esquema N° 6:** Bases de Conocimiento necesarios para un buen ejercicio profesional docente. (Fuente: Flores F. 2002. Coordinación de Prácticas Pedagógicas. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Chile)

CONTENIDOS DEL CAMPO DISCIPLINARIO	EL SUJETO A EDUCAR	ASPECTOS GENERALES O INSTRUMENTALES	PROCESO DE ENSEÑANZA	BASES SOCIALES DE LA EDUCACION
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión y modo de construcción de los conceptos centrales de la (s) disciplina (s).</li> <li>-Conocimiento sobre procedimientos para evidenciar acciones y productos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo Biosicosocial y moral de niños y jóvenes.</li> <li>- Procesos de aprendizaje.</li> <li>- Relación entre aprendizaje y desarrollo.</li> <li>- Diversidad de estilos de aprendizajes.</li> <li>- Diversidad de Inteligencias.</li> <li>-Diversidad de necesidades de niños y niñas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>- Métodos de investigación del trabajo escolar.</li> <li>- Formación en áreas relacionadas con:               <ul style="list-style-type: none"> <li>· El respeto a las personas.</li> <li>· La convivencia y participación ciudadana.</li> <li>· El cuidado del medio ambiente.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de la enseñanza y el currículum.</li> <li>- Relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía.</li> <li>- Cómo enseñar el conocimiento disciplinario.</li> <li>- Conocimiento de maneras de conceptualizar la enseñanza.</li> <li>- Conocimiento y aplicación de estrategias para organizar los procesos de enseñanza.</li> <li>- Creación de ambientes de aprendizaje.</li> <li>- Sentido y propósito de la evaluación y de las calificaciones.</li> <li>- Conocer fórmulas variadas para atender las diferentes metas de la enseñanza.</li> <li>-Comprender en conocimiento sobre modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje.</li> <li>-Comprensión y manejo del comportamiento social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos en los espacios estructurados diferentes de las instituciones educativas.</li> <li>- Comprensión del sistema educacional.</li> <li>- Aspectos relacionados con el conocimiento de la profesión docente y de la disposición y actitudes de un buen profesional:               <ul style="list-style-type: none"> <li>· Colegialismo.</li> <li>· Ética Profesional.</li> <li>· Responsabilidad por las personas que le corresponde atender.</li> </ul> </li> </ul>

## 2.6 EL PROFESOR Y LA REFLEXIÓN PROFESIONAL.

Considerando que la Evaluación Docente tiene como uno de sus principios la reflexión de la práctica pedagógica, es que el tema del profesor como un profesional reflexivo resulta interesante de mencionar y analizar.

Ya en 1926 Dewey decía que la reflexión sobre la relación entre la acción y el saber debe hacerse como continuidad. Para él, la reflexión en la experiencia está entre la intención de la acción y el resultado obtenido. Para él, la reflexión es el elemento intelectual de nuestra experiencia.

Entonces, la experiencia es educativa cuando la persona está personalmente involucrada con su subjetividad en una situación que solicita sus experiencias pasadas y cambia el sentido que dará a sus experiencias futuras. Esto lo llama “aprender a aprender”. Para Dewey, la costumbre de la reflexión está en el centro mismo del aprendizaje.

Schön (1998) menciona lo difícil que es para el profesional de la educación realizar una reflexión exhaustiva de su práctica considerando las condiciones de trabajo en las que se desempeña; por ejemplo, cuando se ve enfrentado a un problema en que los alumnos presentan cierta confusión, comienza a cuestionarse el ¿cómo piensan sus alumnos/as sobre este determinado problema?, surgen entonces otras interrogantes, ¿cómo es que los alumnos /as entendieron el problema planteado? o ¿qué significa esa confusión?, cuando comienza entonces a reflexionar e intentar dar respuestas a las preguntas, se da cuenta de que el programa de estudios debe entonces en parte ser dejado de lado, puesto que no le entrega la solución, ni permite el avance de los estudiantes.

En relación a la autoevaluación de las prácticas pedagógicas por parte del profesor, (McKernan, 2001), plantea que la capacidad para autoevaluarse y mejorar por medio de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica, es el rasgo más destacado de un profesional reflexivo, siendo una imagen atractiva para la comunidad educativa en la que ésta se desarrolla.

A pesar que la reflexión exija al profesional ciertas condiciones que la mayoría de las veces son difíciles que cumplir, como por ejemplo, dedicar tiempo



exclusivo a realizar investigaciones teóricas y prácticas que ayuden a responder las interrogantes surgidas, no se debe olvidar la importancia de realizarlas, ya que los beneficios ayudarán no solo a fortalecer al docente, si no que además formar alumnos/as más reflexivos y atentos a identificar sus propias habilidades y competencias para aprovecharlas en función de la mejora de sus aprendizajes haciéndolos más efectivos y significativos.

Las condiciones mínimas destacadas por (McKernan, 2001), para que el profesor se convierta en un profesional investigador son:

- Observador competente, indagador de su propia práctica.
- Comprender y poseer destrezas de investigador.
- Obtener resultados, analizarlos y tomar medidas en relación al currículum, considerando que éste está en constante cambio.

El planteamiento de McKernan, es que la investigación del currículum incumbe al profesor en ejercicio, “si esta idea se tomara más en serio, el currículum mejoraría espectacularmente” (McKernan, 2001:58). Plantea además que la escuela debe dejar de ser sólo “distribuidora del conocimiento” para pasar a ser “generadora del conocimiento”. En relación al rol de investigador que debe asumir el profesor, se hace necesario que el profesor tenga la capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo a partir de una investigación sistemática de su práctica, en este sentido el autor hace una distinción entre el profesional restringido y el profesional amplio, el que se muestra en la siguiente esquema:

**Esquema N° 7: El profesional restringido y el profesional amplio.**

(Fuente: McKernan, 2001. Diseño del Investigador.)

PROFESIONAL RESTRINGIDO	PROFESIONAL AMPLIO
Presenta un elevado nivel de competencia en el aula.	Considera su labor en el contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad.
Se centra en el niño (a veces, lo hace en la materia).	Participa en numerosas actividades profesionales (grupos sobre problemas, centros de profesores, reuniones) .
Demuestra un elevado grado de destreza en el manejo de niños y en su comprensión.	Se preocupa por relacionar la teoría y la práctica.
Deriva una gran satisfacción de las relaciones personales con los alumnos.	Está comprometido con alguna forma de teoría del currículum y algún modo de evaluación.
Evalúa el rendimiento desde el punto de vista de sus propias percepciones de los cambios producidos en la conducta y las realizaciones de los alumnos.	

## **2.7. LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR EN ESPAÑA.**

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España, en el Libro Blanco de TÍTULO DE GRADO EN MAGISTERIO, en sus volúmenes 1 y 2, muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata de una propuesta no vinculante que se presentará ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

Su valor como instrumento para la reflexión es una de las características del proceso que ha rodeado la gestación del libro en cuestión.

El Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio, da cuenta de la propuesta de un diseño de modelo de Título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

La presente investigación ha rescatado del Libro Blanco las competencias específicas de formación del Título de Grado en Magisterio, sus objetivos y un resumen de los aspectos más relevantes considerados en la futura formación profesional.

La información ha sido sistematizada por el investigador y se presenta en diversas matrices que permitan una mejor visualización de los aspectos más relevantes del estudio realizado por las universidades españolas participantes en dicho proyecto convocado por el Ministerio de Educación y Cultura de España.

Ha continuación se presentan las Competencias Específicas de Formación Disciplinar y Profesional del Título de Grado en Magisterio, luego las matrices con las competencias más y las menos valoradas (ANECA: 90 - 91), aunque en el Libro Blanco Título de Grado en Magisterio se hace mención a la elaboración de una escala con 22 competencias, las competencias propuestas son 23.

**Esquema N° 8: Competencias específicas de formación disciplinar y profesional**  
(Fuente: ANECA. Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio: 90)

Nº	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS:
1	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
2	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
3	Sólida formación científico-cultural y tecnológica.

Nº	COMPETENCIAS DEL SABER HACER
4	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
5	Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.
6	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
7	Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.
8	Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.
9	Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas.
10	Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.
11	Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.
12	Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
13	Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.
14	Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.
15	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

Nº	COMPETENCIAS DEL SABER ESTAR
16	Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
17	Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
18	Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
19	Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

Nº	COMPETENCIAS DEL SABER SER
20	Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.
21	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
22	Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.
23	Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

**Esquema N° 9: Competencias más valoradas**

(Fuente: ANECA. Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio)

Nº De orden	COMPETENCIAS
1º	2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
2º	1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
3º	4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
4º	6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
5º	7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.
6º	14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.
7º	12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
8º	21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable integral.
9º	22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación.

**Esquema N° 10: Competencias menos valoradas**

(Fuente: ANECA. Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio)

Nº de Orden	COMPETENCIAS
20º	5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.
21º	11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.
22º	15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.
23º	19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

El Libro Blanco, hace una propuesta de los objetivos del título de profesor, los que se sintetizan en tres necesidades fundamentales que debe poseer todo profesor o profesora:

- Un conocimiento profundo del ciclo o etapa en que se va a trabajar.

- Un conocimiento completo de la materia o materias que deba enseñar, así como la capacidad de realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes.
- Una formación apoyada en una metodología adecuada al paradigma de profesor/investigador.

El Libro Blanco considera también en los objetivos del futuro profesor, los requerimientos para enfrentar las demandas del informe (Delors, 1996), situando los aprendizajes del alumnado en torno a los siguientes parámetros: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. “En definitiva, una formación que le permita no sólo impartir conocimientos, sino que le capacite para elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de los alumnos/as. El maestro debe también ser generador constante de currículo dentro del contexto de la escuela de la que forme parte” (ANECA. Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio: 194).

Para dar respuesta a estas demandas, el currículo de formación de los futuros maestros y maestras debería centrarse básicamente en tres núcleos formativos:

1. Adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psicosocio- pedagógica del hecho educativo.
2. Adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.
3. Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos/as la construcción del conocimiento que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica.

El Libro Blanco Título de Grado en Magisterio, (195 - 196) hace mención a la ampliación de las funciones de los maestros/as al incorporarse al sistema escolar nuevos contenidos que demanda la sociedad. Estas nuevas exigencias son incorporadas como objetivos del proyecto, nuevas exigencias en el proceso formativo de los futuros profesores, las que se sitúan en torno a tres ejes:

- Nuevas exigencias en el proceso formativo.
- Adquisición de conocimientos y acceso a la información.
- Necesidad de formación personal y en habilidades sociales.

**Esquema Nº 11:** Ejes del proceso formativo del Título de Grado en Magisterio.  
(Fuente: ANECA. Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Diseño del Investigador)

Ejes del proceso formativo	Objetivos
<b>Nuevas exigencias en el proceso formativo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acentuación del carácter práctico de los estudios de magisterio y la relación teoría-práctica.</li> <li>- Acentuación de la formación del maestro/a como profesional responsable, capacitado para tomar decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo.</li> <li>- Capacidad de actuación buscando las sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familias, asociaciones, entidades, autoridades educativas.</li> </ul>
<b>Adquisición de conocimientos y acceso a la información.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación para desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento.</li> <li>- Conocimiento de los nuevos procesos de formación que las tecnologías de la información y la comunicación proponen.</li> </ul>
<b>Necesidad de formación personal y en habilidades sociales.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática.</li> <li>- Habilidades sociales para ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos y alumnas que deberá conducir.</li> <li>- Preparación para trabajar en equipo con el resto del profesorado.</li> </ul>

A estos objetivos comunes para la formación de todos los docentes de Educación Infantil y Primaria, se añaden los objetivos específicos de cada titulación, “ Debido a la distribución de las horas de enseñanza y con el fin de mejorar la función tutorial que destaca la LOCE, se propone que todos los maestros tengan plenas competencias en el mayor número posible de áreas del currículum, y, además, plenas competencias en una de las áreas que la citada Ley Orgánica determina que han de ser impartidas por maestros con la especialización correspondiente. Así, se propone que el maestro pueda ampliar su formación, especializándose, a través de itinerarios, como docente de Educación Física,

Educación Musical, Lengua Extranjera o como Maestro de Necesidades Educativas Específicas.

## **2.8. LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES.**

La evaluación, es un concepto que genera ciertas incertidumbres e inquietudes, al momento de oírla, dicha sensación, podría aumentar considerablemente si se agrega docentes. A raíz de lo anterior, la evaluación de los docentes, no deja de constituir un proceso complejo, ya sea por lo que significa o por lo que simplemente puede ocurrir previo o posterior a su aplicación. Aquello es sustentado día a día por la investigación en educación, la cual hace referencia de que el éxito o fracaso de los sistemas educativos, dependen en gran medida “de la calidad del desempeño de sus docentes” (Shulmeyer, 2002: 26), lo que suscita indudable e irreversiblemente la intervención por medio de evaluaciones, para establecer qué es lo que realmente requiere el sistema educativo, y si los actores presentes en él, satisfacen las necesidades de aprendizajes de los alumnos.

Hoy se aprecia un cierto consenso en que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes. “Los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y, como tales, son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela. El mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad”. (OCDE, 2004).

Al observar lo ocurrido en la mayoría de las reformas educativas en América Latina comprenderemos que éstas han puesto el énfasis en el redimensionamiento del rol del Estado en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos en que tiene lugar el acto educativo, incluso en la capacitación, etc., pero no en el perfeccionamiento de la selección de los postulantes a las carreras pedagógicas, en el mejoramiento de la formación inicial y en la transformación del desempeño profesional de los docentes, lo que no quiere decir que no se hayan realizado acciones en ese sentido.



En América Latina muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño.

Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo (Danielson y McGreal, 2000), a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo, lo que implica también que el proceso de selección de quienes aspiran a la carrera docente debe ser más exigente, a la par que las condiciones del maestro deben ser otras.

La evaluación docente, cuyos orígenes y fundamentos se encuentran en la década de los 70' en los Estados Unidos (Danielson y McGreal, 2000:3), los cuales se incrementaron considerablemente desde 1990 (Shinkfield y Stufflebeam, 1995) debe verse como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para que a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuden a su generalización. Las aproximaciones éticas y políticas a la evaluación subrayan que el problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. Además de que posibilite un uso más racional y eficiente del recurso humano disponible, al mismo tiempo que oriente la política educativa en materia de establecer claramente la tipología de necesidades en cuanto a dichos recursos.

La evaluación del desempeño profesional del docente debe considerarse como un proceso sistemático de la obtención de datos válidos y fiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo (Peterson y Peterson, 2006) que producen en los alumnos la movilización de las competencias específicas de su profesión y las competencias genéricas de todo profesional, permitiendo favorecer el perfeccionamiento continuo de la labor profesional que realiza en diferentes escenarios educativos.

El desempeño docente involucra un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno socio-cultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa, “la evaluación de los maestros ha de tratarse como elemento intrínseco del sistema educativo”, “las evaluaciones de los maestros también están vinculadas con las políticas y prácticas de la formación de docentes; con la adquisición de competencias por parte de los maestros que ejercen la profesión” (Dwyer,1997:188).

### 2.8.1 MODELOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE.

Cualquier proceso de evaluación docente, requiere el establecimiento o la elección de un modelo de evaluación del desempeño profesional docente. Dicho modelo está en estrecha relación con lo que realmente se quiere medir, y por sobre todo obtener información de las actividades docentes en escenarios educativos formales.

Al revisar las Investigaciones en el ámbito educacional centradas en la implementación de sistemas de evaluación del desempeño profesional docente, los modelos de evaluación de profesores, ampliamente difundidos constituyen cuatro, los cuales tienen distintas aplicaciones desde la centralización en el quehacer docente, pasando por la relación entre la enseñanza docentes con los rendimientos de los alumnos, por las acciones de los docentes en el aula y por la capacidad de reflexión de ellos. El siguiente esquema descriptivo provee las características así como también ventajas y desventajas de dichos modelos.

#### **Esquema N° 12:** Modelos de evaluación docente.

(Fuente: Diseño del Investigador.)

MODELO	DESCRIPCIÓN
CENTRADO EN EL PERFIL DEL DOCENTE	Este modelo consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a un perfil profesional previamente determinado.
CENTRADO EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS	Consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace.
CENTRADO EN EL COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE EN EL AULA	Este modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.
CENTRADO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA	Modelo que se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” a la que (Schön, 1998) llama reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera.
CENTRADO EN ESTÁNDARES	Modelo que considera a los estándares de desempeño como patrones o criterios que permiten emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente, con el objetivo de establecer criterios para evaluar el desempeño docente, sugerir cómo ha de organizarse la formación docente y los contenidos necesarios y fundamentar y tomar decisiones relacionadas con la formación y/o desempeño profesional.

La síntesis realizada, permite tener una visión general y holística, de los modelos de evaluación docentes existentes. Sus críticas, tienen relación con sus diseños metodológicos, y principalmente a quiénes evalúan el desempeño de docentes, pues si escasamente existe consenso sobre lo qué es un profesor ideal, la actuación de la subjetividad podría desvirtuar dicho proceso, haciendo de él una lid entre lo qué es un profesor desde el ámbito ideal, y lo qué es un profesor desde el ámbito de la realidad. Por ello, es imprescindible que el proceso de evaluación proporcione a los docentes herramientas que les permitan profundizar en su desempeño profesional (Peterson, 2000).

Sin embargo, es preciso hacer mención, en que dos de ellos: Modelo centrado en el perfil del maestro y Modelo centrado en los resultados obtenidos, de los cuatro modelos presentados resultan de una convicción centrada en las debilidades docentes, una focalización escasamente adecuada, cuando nos enfrentamos a contextos educacionales dispares y que responden a necesidades distintas, aún cuando prevalece el aprendizaje de los alumnos y alumnas, más complejo resulta en la medida que a pesar de los estudios internacionales, no existen convergencias en torno a los que es un profesor ideal.

A su vez los dos modelos restantes: Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula y Modelo de práctica reflexiva, podrían tener mayor aceptación, pues hacen de la evaluación un proceso no de control sino que de fortalecimiento y potenciamiento de los quehaceres docentes en el aula, por medio de la reflexión y la acción (Shön, 1998).

### **2.8.2. PROPÓSITOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE.**

La principal finalidad de la evaluación docente reside en la ayuda, lo que se traduce en una ayuda y no una amenaza. El propósito de la evaluación no debe ser la realización de un ajuste de cuentas o de un juicio sobre la actuación profesional de los docentes (Duke y Stiggins, 1986). El propósito fundamental es conseguir a través de la indagación rigurosa sobre la práctica, las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, de tal manera que los protagonistas puedan formular un juicio riguroso sobre su valor educativo (Santos Guerra, 1996).

Para, Joan Dean (1991) en (Santos Guerra, 1996: 49) señala que cuando se pone en marcha la evaluación del profesorado, se persiguen los siguientes propósitos:

- Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.
- Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores, individual y colectivamente.
- Ayudar a cada profesor, a los directivos y a los gobernantes a ver donde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.
- Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.
- Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en su tarea a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.
- Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores.

Los autores coinciden en señalar principalmente que la evaluación debe ser una herramienta que ayude a mejorar la calidad del desempeño docente, no se la debe utilizar para discriminar premiando a los buenos docentes y castigando a los malos; tampoco se la debe utilizar para justificar la escasez de recursos que derivan en desempeños mediocres; más bien, se debe utilizar la evaluación docente de manera orgánica, es decir, insertarla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de la cultura organizacional y del sistema educativo en sí como un proceso

permanente que lleve a la mejora de la calidad del desempeño profesional y a la mejora de la calidad de la educación .

Según (Bridges 1986), en la práctica, las escuelas evalúan a los maestros en ejercicio, es decir ya empleados de acuerdo con cinco criterios:

1º Conocimiento de la materia.

2º Capacidad de impartir el conocimiento.

3º Capacidad de mantener la disciplina en el aula.

4º Capacidad de mantener un clima apropiado en el aula.

5º Capacidad de establecer una relación con los padres y alumnos-

El mismo autor manifiesta que en general el personal escolar no tiene una comprensión concreta del significado de cada uno de estos criterios y, por tanto, con frecuencia los maestros no están seguros de lo que se espera de ellos.

Las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación referidas por (Castillo, 2002) son:

**Primero:** Obtener información. Aplica procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada, que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

**Segundo:** Formular juicios de valor. Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

**Tercero:** Tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la información relevante disponible, se podrán tomar las decisiones que convengan en cada caso.

Los autores coinciden en manifestar el carácter integral, sistémico, formativo y continuo de la evaluación educativa. Así mismo, señalan que la evaluación es proceso dinámico, abierto y contextualizado, esencial dentro del proceso educativo al que da sentido, orienta y valida.

### **2.8.3 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE EN DIVERSOS PAÍSES.**

Anteriormente se ha hecho una descripción de la evaluación como proceso, con sus características y sus modelos, mas es necesario e imprescindible, otorgar espacio a una comparación de la evaluación docente en el mundo, entendiendo que las responsabilidades y preocupaciones por otorgar educación de calidad, una concepción polivalente y multilateral, circunscrita a contextos y grados de desarrollo divergentes. Así es posible categorizar la evaluación del desempeño profesional docente en dos grupos de países: países desarrollados segmento constituido por Australia, Estados Unidos y España, y países sudesarrollados conformados por Colombia, Cuba y Brasil.

En Australia, los educadores y políticos llevan más de tres décadas interesados en el desarrollo de estándares profesionales para profesores y en su potencial para mejorar la formación del profesorado, su desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

El profesorado y sus asociaciones profesionales han acogido los estándares con satisfacción, como un medio para mejorar el estatus de la enseñanza como profesión y fortalecer su protagonismo, con relación al gobierno y las universidades, en la garantía de la calidad.

En 1973, un informe nacional elaborado bajo el nuevo gobierno laborista (por el Comité Provisional de la Comisión de Centros Escolares Australianos) demandaba que la profesión docente tuviera más protagonismo en el desarrollo de estándares de práctica y en el ejercicio de una responsabilidad para el desarrollo profesional. El informe argumentaba que: un indicador de que una ocupación es altamente cualificada, consiste en que quienes desean entrar en ella, necesitan haber alcanzado un nivel de preparación acorde con los estándares establecidos por sus profesionales, y en que el continuo desarrollo de sus miembros sea, en gran medida, una responsabilidad de la profesión. De este modo, el colectivo se convierte en punto de referencia de los estándares y en la fuente de su prestigio o de su censura (Comité Provisional de la Comisión de Centros Escolares Australianos, 1973).

Actualmente, existe un amplio consenso al afirmar que los estándares de enseñanza son de gran utilidad cuando forman parte de sistemas válidos que promueven el aprendizaje profesional. Muchos piensan que para utilizar los estándares con este propósito y del modo más eficaz, es necesario un sistema nacional de certificación y aprendizaje profesional.

En Australia, en 1998, el informe del Senado *A class act: Inquiry into the status of the teaching profession* (Comité de Empleo, Educación y Formación del Senado de Australia, 1998) recomendó que los profesores que pudieran demostrar conocimientos y aptitudes de enseñanza avanzados, fueran reconocidos y recompensados en su carrera profesional y su salario. En otros países de la OCDE, incluido Canadá (Colegio de Profesores de Ontario, 1999) ocurrió algo similar.

En Estados Unidos, el Grupo de Trabajo (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986: 66-69), que recomendó la creación de una Junta Nacional para establecer estándares de enseñanza y certificar que los profesores los cumplieran, propuso originalmente que la Junta Nacional emitiera dos tipos de certificados: un "Certificado de Profesor" y un "Certificado de Profesor Avanzado". El primero sería obligatorio y serviría para acceder a la profesión, el segundo sería voluntario y certificaría una práctica de alto nivel y capacidad de liderazgo. La idea del certificado de la JNEPE como nivel de acceso fue rechazada cuando éste pasó a depender del Consorcio Interestatal de Evaluación de Nuevos Profesores (CIENP) y del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación del Profesorado (CNAEP).

En Australia, los autores de la declaración *National Statement from the Teaching Profession on Teacher Standards Quality and Professionalism* definen los estándares como "herramientas para la acción", cuyo uso incluye el reconocimiento y la certificación. La declaración proporciona una definición de certificación profesional. La certificación profesional es un reconocimiento, por parte de un organismo profesional autorizado, de que un miembro de dicha profesión ha cumplido con estándares de práctica profesional de alta calidad.

La declaración australiana prevé una aproximación a una certificación profesional consistente y coordinada de ámbito nacional. En el sector de los centros escolares, puede aplicarse la certificación en varios campos de la enseñanza y el aprendizaje. Debido al trabajo de asociaciones profesionales de ámbito nacional, de



organismos reglamentarios para profesores de ámbito estatal o territorial y a la inclusión en algunos convenios laborales de salarios correspondientes a un mayor estatus, podría desarrollarse una aproximación a una certificación profesional consistente y coordinada de ámbito nacional.

Es importante reconocer que está surgiendo un consenso en torno a las características que debería cumplir cualquier proceso que lleve a la evaluación formal de la práctica para obtener la certificación profesional de estándares avanzados:

- Ser voluntario.
- Ser fidedigno.
- Estar basado en estándares profesionales de enseñanza que se emplean como medidas.
- Contar con la implicación de colegas en su desarrollo y ejecución.
- Reflejar los aspectos centrales de la enseñanza.
- Tener una orientación positiva.
- Emplear un rango de métodos y méritos.
- Incorporar procesos de apelación

Al observar varios de los sistemas de certificación para profesores con una práctica “avanzada” o de “alta calidad” en Australia, Estados Unidos, Escocia e Inglaterra, se puede concluir que presentan tres objetivos que son considerados fundamentales para un sistema profesional de certificación de la enseñanza:

- Ayudar a los profesores a aprender y crecer profesionalmente.
- Proporcionar una garantía pública de la calidad del trabajo de aquellos profesores que han obtenido la certificación de haber cumplido con los estándares.
- Ayudar en el desarrollo de trayectorias profesionales para aquellos profesores que hayan demostrado una labor de excelencia en la enseñanza.

En Australia, cinco asociaciones nacionales de profesores han desarrollado recientemente paquetes de estándares profesionales de enseñanza para profesores con una práctica de alto desempeño en diferentes disciplinas; las asociaciones son las siguientes:

- Asociación Australiana de Profesores de Ciencia (AAPC);
- Asociación Australiana para la Enseñanza de Inglés (AAEI);
- Asociación Australiana de Educadores de Lectoescritura (AAEL);
- Asociación Australiana de Profesores de Matemáticas (AAPM); y
- La Federación Australiana de Asociaciones de Profesores de Lenguas Modernas (FAAPLM).

En Estados Unidos, la JNEPE desarrolla los estándares y proporciona la certificación en estrecha colaboración con las asociaciones profesionales de profesores. Durante la pasada década, la JNEPE ha desarrollado estándares en 27 campos, y se han concedido certificaciones a más de 40.000 profesores.

Los grupos que definieron los estándares estadounidenses estaban formados por miembros con una reconocida destreza en cada campo. Casi todos ellos eran profesores en servicio activo. Lo mismo ocurrió en los proyectos australianos de desarrollo de estándares. Ambos ejemplos de estándares pueden ser definidos como “de la profesión”, ya que fueron desarrollados en gran medida por profesores para reflejar el conocimiento, aptitudes, opiniones y disposiciones de todos los profesores dentro de cada campo.

Por su parte España, contextualizada con el Espacio Europeo de Educación, con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (Gobierno de España. LOPEG, 1995), la que luego en el año 2002 con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza ratificó la relevancia de la evaluación, otorgó autonomía para que las Administraciones de las Comunidades Autónomas, elaboren planes de valoración o evaluación de la función pública del profesorado. En ella intervienen las miradas de los Servicios de Inspección de Educación, los gobiernos de los centros, los profesores y en algunos casos, siempre y cuando se determine participará la comunidad educativa.

No obstante, la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA) promueve la evaluación, los objetivos, las actividades y los planes que cada institución realiza en el marco de la evaluación del profesorado (EURYDICE, 2006). Sus objetivos principales dicen relación con la formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado.

De acuerdo a la LOPEG, las Comunidades Autónomas con sus respectivos organismos que administran la educación, deben elaborar los fines y criterios precisos para la valoración, además de determinar en que medida los resultados intervendrán en el desempeño del profesorado. Con ello se pretende conceder licencias de estudios además del acceso a funciones directivas, lo que se traduce en movilidad o promoción en la carrera docente.

Lo que subyace a los aspectos legales que rigen la valoración o evaluación del profesorado, es el principio de calidad del sistema educativo español, que visualiza en este proceso “la evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo” (Murillo, González y Rizo, 2006) propiciando la formación, investigación e innovación.

No obstante, a nivel Latinoamericano, es interesante las acciones realizadas por Colombia, nación que parcialmente ha normado el proceso mediante la Ley General de Educación 115 de 1994 para mejorar los sistemas educativos (Shulmeyer, 2002: 41), en la cual la evaluación tiene el objetivo central de verificar el desempeño de las funciones de los docentes y directivos para mantener “niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales” (Murillo, González y Rizo, 2006: 149). Cabe destacar que la evaluación de los profesores tiene diversas miradas, tales como autoridades educativas, superiores, colegas, consejo directivo, padres de familia y los estudiantes.

Así mismo el proceso de evaluación está constituido por tres tipologías: una evaluación de período de prueba que aborda el desempeño y las competencias específicas para acceder al escalafón, cuyo porcentaje de aprobación de aprobación es de 60%, en caso de obtener un porcentaje menor, en algunos casos, son retirados de servicio tanto docentes como docentes directivos ya escalafonados que pretenden volver a las aulas.

Otra tipología es la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual, que se caracteriza por una asignación ponderada de las funciones, responsabilidades y logros de resultados del cargo de docentes y directivos, el encargado de evaluar el desempeño es el rector o superior jerárquico. Ellos evalúan 14 aspectos de los nombrados actores educativos: construcción y desarrollo del Proyecto Educativo

Institucional (P.E.I), cumplimiento de las normas y políticas educativas, conocimiento y valoración de los estudiantes, fundamentación pedagógica, planeación del trabajo, estrategias pedagógicas, estrategias para la participación, evaluación y mejoramiento, innovación, compromiso institucional, relaciones interpersonales, mediación de conflictos, trabajo en equipo y liderazgo. De acuerdo al resultado de la evaluación del desempeño se abordan las observaciones por el evaluador y evaluado, elaborando posteriormente un plan de desarrollo profesional. La valoración de tipo numérica considera los siguientes rangos:

- Inferior: calificación de 1 ó 2 puntos.
- Media: calificación de 3 ó 4 puntos.
- Superior: calificación de 5 ó 6 puntos

La tercera tipología evalúa las competencias de los docentes, ejecutándose en base a la conveniencia de las entidades territoriales, sin dejar de transcurrir seis años. Los docentes voluntariamente se inscriben para ascender en el grado o de categoría en el grado en el cual están. Esta evaluación considera los siguiente aspectos: competencias de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, de liderazgo y dirección, cognitivas y de eficacia personal. De acuerdo a los resultados, los docentes que obtengan un porcentaje superior a 80% en la evaluación, concursan para ascender en el escalafón o mejorar su nivel salarial.

Por su parte Cuba, a través de la Resolución 15 de Mayo de 1989 del Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social, y las normas legales correspondientes del Ministerio de Educación (Shulmeyer, 2002: 41), también tiene procesos de evaluación de sus docentes, evaluación que es sistemática y obligatoria para todos aquellos que se desempeñan o desempeñarán en la educación. Por ello, es aplicado desde el proceso de formación cuando el estudiante se inicia en las prácticas iniciales de profesorado. Este sistema de carácter dual, pues no solo evalúa sino que además capacita, se encarga de analizar y valorar el comportamiento y competencias, determinando el logro y calidad de los objetivos propuestos para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los actores que participan en el proceso de evaluación conforman una comisión constituida por el Director, por docentes de larga y exitosa experiencia, y docentes del sindicato, no obstante, la evaluación de los docentes depende en

estricto orden del Director, pues debe recabar información desde la opinión de padres, alumnos, comunidad en general, pares, organizaciones sindicales, supervisores docentes. Todos los actores nombrados, evalúan los resultados del trabajo de cada docente, la preparación de su labor, además de las características personales, relaciones interpersonales, cumplimiento de normas de conducta, además de la ética profesional y pedagógica.

Los procesos de evaluación a los cuales se enfrentan los profesores, dicen relación con la observación de clases, estandarizadas por un manual proveniente desde el nivel central de educación que plasma dispositivos de una buena clase, quienes evalúan corresponden a los directores y subdirectores de la escuela, los jefes de ciclo o departamento, inspectores y asesores municipales, provinciales y nacionales. Luego los padres, apoderados y alumnos son consultados acerca del desempeño de los profesores mediante encuestas y/o entrevistas, para finalmente concluir con la evaluación a través de una prueba de redimiento profesional por ciclos y departamentos.

De esta manera, los profesores mejor ponderados son incentivados con aumentos salariales y capacitaciones, a su vez los menor ponderados tienen la oportunidad de capacitarse y perfeccionarse en las instituciones de educación superior especializadas en pedagogía, no perdiendo la plaza en la cual se desempeña.

El escenario de Brasil, en el ámbito de la evaluación de los docentes, da cuenta de intenciones que no están normadas, no obstante, los profesores que han terminado su formación inicial, son evaluados al final de la carrera, mientras que los que ya están en ejercicio, por dificultades del nivel central de educación, carecen de mecanismos normativos y legales que dirijan el modelo, los objetivos, los instrumentos y técnicas para desarrollar un proceso de evaluación que abarque todas las dimensiones del proceso educativo.

Sin embargo, la actual política de evaluación responde las singularidades de los estados federados, que con instituciones que administran la educación, abordan la evaluación docente desde la óptica informativa de superiores jerárquicos, pares y alumnos.

La comparación realizada, permite ampliar la panorámica de la evaluación educacional, por cuanto existe convergencias en torno a los grados de desarrollo, pues, las naciones desarrolladas abordadas Australia, Estados Unidos y España, dan cuenta de procesos evaluación sistematizados y alineados con políticas y normativas legales, que amparan y resguardan a procesos educativos de calidad, aquello podría ser un indicio, de mejores resultados, pero por sobre todo de acuerdo a los mecanismos de promoción o incentivos económicos la valoración y mejora continua de los profesores de estas naciones.

Por su parte, los países latinoamericanos, muestran algunas debilidades en sus procesos de evaluación, pues la autonomía otorgada, en el caso específico de Brasil y en menor medida de Colombia, responde a procesos de descentralización desarticulados con los niveles centrales de educación, los cuales se tornan mayormente complejos al carecer de mecanismos legales que regulen procesos de evaluación que amparen procesos educativos profesionales. Junto con ello, una sobredimensionada libertad facilita la inserción de mecanismos evaluativos escasamente normalizados y estandarizados. Otra coincidencia, y en parte una explicación a lo anterior es la percepción de la evaluación docente en los países citados, pues a la luz de (Shulmeyer, 2002) la resistencia de los profesores frente a la evaluación sería considerable, mientras que en Cuba tendría un gran apoyo y aceptación.

#### **2.8.4 SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE.**

En la última década del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, las políticas educacionales del Ministerio de Educación, ha priorizado el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en todos sus niveles, y con ese objetivo el desempeño profesional docente aparece como fundamental en este proceso, desempeño que va asociado a las competencias profesionales y a procesos de evaluación de ellas.

La evaluación del docente juega un papel muy importante, pues permite caracterizar su ejercicio profesional y por tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo profesional permanente y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

La evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor. Ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, coherente con lo anterior, el 25 de junio del año 2003, a partir del acuerdo tripartito suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile nace el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente; que evalúa a los profesionales de la educación que se desempeñan como docentes de aula y es parte de un conjunto de acciones que apuntan al desarrollo de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es un proceso formativo que busca fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el propósito de contribuir al aseguramiento de aprendizajes de calidad de los niños, niñas y jóvenes.

Para ello, cada docente evaluado recibe un informe individual de resultados que da cuenta de los aspectos más y menos logrados de su desempeño, según la información proporcionada por los cuatro instrumentos de evaluación. Además, se

establece la creación de Planes de Superación Profesional que benefician a los docentes que resultan evaluados con un desempeño insatisfactorio o básico.

La evaluación se realiza a todos los docentes del sistema municipal, según los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. La Evaluación utiliza cuatro instrumentos, los cuales recogen información relevante y complementaria, a partir de evidencias directas de su trabajo docente, de la entrevista realizada por un par, de sus superiores jerárquicos y su propia autoevaluación.

Los instrumentos que utiliza el Sistema de Evaluación Docente de Chile son:

- 1) Diseño e implementación de una unidad pedagógica.
- 2) Evaluación final de la unidad pedagógica.
- 3) Reflexión sobre su quehacer docente.
- 4) Filmación de una clase.

Como resultado de la evaluación, se identifica el desempeño profesional en uno de los siguientes niveles:

**Desempeño Destacado:** Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado.

**Desempeño Competente:** Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.

**Desempeño Básico:** Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).

**Desempeño Insatisfactorio:** Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

Los docentes que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio tendrán acceso a Planes de Superación Profesional gratuitos.



Los docentes cuyo desempeño sea calificado como Destacado o Competente podrán postular voluntariamente a una Asignación Variable de Desempeño Individual. Para ello, deberán rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos correspondiente a su nivel y subsector de aprendizaje (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación de Chile, 2004).

## **2.9 MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA**

El Marco para la Buena Enseñanza, es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares.

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

El Marco de la Buena Enseñanza, reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

El Marco de la Buena Enseñanza, busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula, como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

### 2.9.1 CARACTERÍSTICAS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto de enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse así mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación, “reflexionar sobre la calidad profesional implica un ejercicio de reconceptualizar términos y situaciones de la profesión docentes, es decir, redituar los grandes temas que hoy necesitamos abordar con una perspectiva de cara a la profesionalización docente y a la sociedad del siglo XXI” (Carrera, 2000:3).

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

Cuatro son las preguntas básicas dirigidas al profesor, que recorren el conjunto del Marco:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer? Y
- ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio. (Ministerio de Educación de Chile, 2003 d)

Los Dominios hacen referencia a un aspecto específico del ciclo total del proceso educativo.

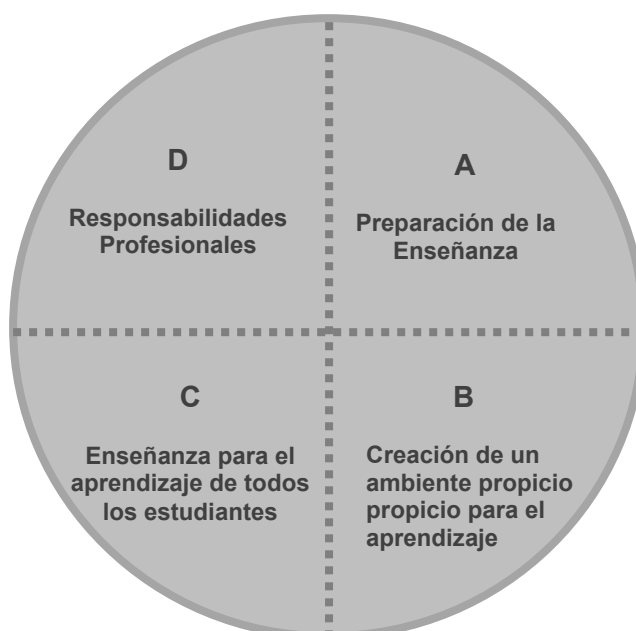
Los Criterios son los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores para el cumplimiento de su función docente. Orientados a servir al propósito básico de lo que se ha denominado el hilo conductor del marco y que consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes.

Los descriptores expresan lo que los profesores deben saber y lo que deben saber hacer. Para cada criterio se explicitan los respectivos descriptores.

### 2.9.2 LOS CUATRO DOMINIOS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA.

El Marco de la Buena Enseñanza se ha estructurado en cuatro dominios y cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

**Esquema N° 13:** El ciclo del proceso de enseñanza – aprendizaje y los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza. (**Fuente:** Ministerio de Educación de Chile, 2003 d).



A continuación se presenta una descripción de cada uno de los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza, con sus respectivos criterios con una breve fundamentación teórica, el enunciado de los descriptores y una descripción de la competencia, el investigador ha adaptado en algunos casos los descriptores.

### **2.9.2.1 DOMINIO A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

Los criterios de este dominio se refieren a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, comprometiendo de esta manera a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de los distintos contextos en que este proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor o profesora sobre los objetivos de aprendizajes y contenidos definidos por el marco curricular, entendidos como: conocimiento, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

Por tal motivo, el profesor debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.

Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza.

El docente basándose en sus competencias pedagógicas en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimenta sus propias prácticas. De este modo los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

**Criterio A-1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

**Fundamentación:** No se puede enseñar lo que no se sabe. Esta afirmación captura la esencia de por qué el conocimiento del contenido es importante para la

enseñanza. Aunque es necesario aclarar que el término contenido incluye mucho más que la información de hechos, abarca todos los aspectos de una disciplina: sus conceptos, principios, relaciones, métodos de investigación, procesos de creación y elementos relevantes, que son parte de lo que los profesores enseñan a sus estudiantes en sus clases.

Este criterio se relaciona con el nivel de comprensión, por parte de los profesores, de los conceptos centrales de las disciplinas que enseñan. Se refiere además a su conocimiento del currículo nacional, de los énfasis de los subsectores, como de los aprendizajes que deben lograr sus estudiantes.

Los estudiantes ven a sus profesores como referentes de información; por este motivo, lo que ellos enseñen debe ser exacto, sin errores conceptuales, de manera que respete las particularidades de las disciplinas. Independiente de la estrategia de enseñanza que los profesores utilicen, ellos deben conocer las complejidades y conceptos involucrados en los contenidos que enseñan. Esto permitirá que puedan ofrecer a sus estudiantes un acercamiento riguroso y claro sobre los temas abordados en clase.

Adicionalmente, los profesores se enfrentan al desafío de que el conocimiento no está detenido, sino evoluciona con el tiempo, se actualiza, dada la permanente y rápida evolución de las disciplinas. Por esta razón deben mantenerse informados de los nuevos desarrollos de su campo.

El conocimiento del contenido es diferente para profesores de los distintos niveles de enseñanza. Los profesores que enseñan una sola disciplina tienen un manejo más especializado que los generalistas que enseñan varios subsectores de aprendizaje. Por ejemplo, los profesores de primer ciclo que imparten la mayoría de las asignaturas deberán tener conocimientos y competencias sobre cómo se enseña a leer y escribir, la enseñanza de matemáticas elementales y sobre comprensión del medio natural y social. A contar de 5to año básico y más aún en Enseñanza Media los profesores requerirán tener conocimientos más profundos y especializados sobre las disciplinas, dado el mayor nivel de análisis y comprensión con que deben ser tratados los contenidos del conjunto de los subsectores que imparten.

**Descriptor A.1.1:** Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.

**Descripción de la competencia:** El profesor demuestra amplio conocimiento del contenido de las disciplinas que enseña. Es decir, domina, en profundidad los conceptos básicos que la articulan y las relaciones entre ellos. Sabe qué conceptos son esenciales a las disciplinas y cuáles son periféricos. Conoce los principios de la disciplina, sus métodos, procedimientos de análisis y su aproximación a fenómenos y eventos.

**Descriptor A.1.2:** Conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina.

**Descripción de la competencia:** El profesor domina diferentes perspectivas o posturas respecto de las disciplinas que enseña, desde el punto de vista conceptual o práctico, pudiendo mostrar a sus estudiantes que el conocimiento es una empresa humana e histórica, por lo tanto en constante transformación. Conoce e integra los nuevos descubrimientos, redefiniciones o actualizaciones de las disciplinas que enseña.

**Descriptor A.1.3:** Comprende la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas.

**Descripción de la competencia:** El profesor tiene la capacidad de dar ejemplos o generar aplicaciones de los contenidos que enseña en relación con otros subsectores de aprendizaje, exponiendo a los estudiantes a situaciones similares a las que se enfrentan al resolver un problema real. Conoce la relación de los conceptos centrales de la disciplina que enseña con otras disciplinas afines, generando puentes que permitan que los estudiantes puedan comprender un fenómeno desde diferentes puntos de vista.

**Descriptor A.1.4:** Conoce la relación de los contenidos de los subsectores que enseña con la realidad.

**Descripción de la competencia:** El profesor sabe cómo conectar los contenidos de los subsectores que enseña con la vida de los estudiantes, con los contextos personales, sociales, culturales y laborales que ellos conocen y a los que accederán cuando egresen del proceso educativo. Sabe cómo hacer que la experiencia escolar desarrolle habilidades para manejar la información, recordarla, comprenderla y utilizarla. Reconoce que los estudiantes tienen que ser capaces de



tener un nivel de comprensión, de relacionar unidades de conocimiento en contextos mayores a la realidad y en otros contextos.

**Descriptor A.1.5:** Domina los principios del marco curricular y los énfasis de los subsectores que enseña.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce el concepto de aprendizaje que está a la base del marco curricular; el cual comprende conocimientos, habilidades, competencias y actitudes. Conoce las propuestas curriculares vigentes, y es capaz de identificar los énfasis y orientaciones generales de los subsectores que enseña.

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

**Fundamentación:** El profesor no enseña en el vacío o sólo considerando aspectos teóricos sobre niños o jóvenes descritos en la literatura; muy por el contrario, se las enseña a estudiantes chilenos, que viven en localidades concretas, con características culturales y sociales particulares.

Los estudiantes de cada curso o nivel de enseñanza tienen adicionalmente ciertas características de desarrollo intelectual, social y emocional. Los estudiantes de primer ciclo básico están aprendiendo las habilidades referidas a la amistad y las relaciones entre pares. Los adolescentes están definiendo su identidad personal y eso implica que los grupos de pertenencia son fuertes, los símbolos que los identifican como parte de esos grupos les son de extrema importancia haciendo que busquen distinguirse y usen ropas, signos y un lenguaje particular. Desde el punto de vista cognitivo, los estudiantes de primer ciclo básico tendrán capacidades más limitadas de vocabulario, de tipos de lecturas, de intereses por conocer noticias, libros, cuentos; en cambio, los de Educación Media, estarán más preparados para leer y conocer temas más complejos y especializados, para discutir sobre la realidad nacional y mundial. El profesor debe ser capaz de distinguir la graduación en que los contenidos deben ser tratados y analizados con los estudiantes, sin desestimar sus capacidades, pero al mismo tiempo graduando los niveles de dificultad de acuerdo con sus edades.

Por otro lado, el conocimiento académico que tienen los estudiantes no es la única área que afecta sus experiencias de aprendizaje. Los estudiantes llevan a la clase conocimientos sobre hechos cotidianos, intereses y actividades, así como

también ideas erróneas y opiniones. Este conocimiento influye en lo que se enseña en la sala de clases.

**Descriptor A.2.1:** Conoce las características del desarrollo correspondiente a las edades de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor tiene conocimientos generales sobre la progresión en el desarrollo de los estudiantes desde los ámbitos cognitivo, físico y socio-afectivo.

**Descriptor A.2.2:** Cuando planifica considera las características de desarrollo correspondiente a las edades de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** Sabe cómo utilizar estos conocimientos para generar estrategias de enseñanza adecuadas a los niveles de desarrollo de los estudiantes.

**Descriptor A.2.3:** Conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce cómo el aprendizaje de los estudiantes está influenciado por la cultura local y aspectos específicos de la comunidad de donde provienen. Conoce los aspectos más relevantes del contexto familiar de sus alumnos.

**Descriptor A.2.4:** Cuando planifica considera las características familiares y culturales de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El docente sabe cómo integrar las experiencias, valores y recursos de la cultura local y los aspectos específicos de la comunidad y del contexto familiar de sus estudiantes en la preparación de clases.

**Descriptor A.2.5:** Conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.

**Descripción de la competencia:** El profesor sabe qué contenidos los niños conocen por experiencias de años escolares anteriores o aquellos que dominan por experiencia en sus hogares o comunidad. Sabe identificar los talentos de sus estudiantes, sus capacidades, sus intereses y sus limitaciones. Es capaz de identificar cuándo un estudiante tiene problemas de aprendizaje.

**Descriptor A.2.6:** Cuando planifica considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.

**Descripción de la competencia:** El profesor sabe cómo considerar los talentos, las limitaciones, las potencialidades, las capacidades, los saberes y experiencias de sus estudiantes en su preparación de clases.

**Descriptor A.2.7:** Conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.

**Descriptor A.2.8:** Cuando planifica, considera las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** Conoce y considera las estrategias de enseñanza que permiten abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes para que todos aprendan.

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

**Fundamentación:** Este criterio se refiere a los aspectos globales de la didáctica que todo profesor debe conocer para enfrentar de manera adecuada la práctica docente y, en especial, al dominio que el docente tiene respecto de la relación entre los contenidos que enseña y sus conexiones entre los diferentes niveles de enseñanza y su conocimiento respecto de estrategias de enseñanza.

Aunque, es absolutamente necesario para la buena enseñanza, el conocimiento del subsector no es suficiente. Porque un profesor debe poder transmitir ese conocimiento y comprometer a sus estudiantes con los subsectores. Los profesores usan estrategias metodológicas específicas en las diferentes disciplinas para lograr que los alumnos se acerquen a los contenidos y desarrollen habilidades. Por ejemplo, saben que las estrategias para conseguir que los estudiantes desarrollen habilidades de orden superior, como el análisis, interpretación y síntesis de información proveniente de diversas fuentes, de resolución de problemas y de trabajo en equipo, son específicas.

Los profesores conocen cuáles son las concepciones primarias más comunes de los estudiantes o las posibles fuentes de error y saben cómo estas debieran ser tratadas. Por ejemplo, es común en los alumnos de básica la

confusión entre área y perímetro, un profesor con experiencia debiera dominar que muchos alumnos cometen ese error y sabe como anticiparlo y corregirlo. Al mismo tiempo domina que los estudiantes pueden tener conceptos incorrectos en ciencias como la forma en que se transmite la luz. Los profesores que dominan sus subsectores anticipan esas concepciones falsas y conocen qué estrategias metodológicas pueden superarlas.

Los recursos de enseñanza incluyen la totalidad de objetos usados en cualquier sala de clases; pueden ser sencillos o complejos. El profesor sabe que no siempre el mismo tipo de recursos es adecuado, sino dependerá del tipo de aprendizaje que busca lograr.

**Descriptor A.3.1:** Considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

**Descripción de la competencia:** El profesor domina como los estudiantes aprenden los distintos contenidos y según esto conoce qué estrategia de enseñanza es más apropiada al tipo de aprendizaje a lograr. Domina y conoce estrategias que desarrollan competencias de orden superior.

**Descriptor A.3.2:** Considera la incorporación de una variedad de actividades de enseñanza congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

**Descripción de la competencia:** El profesor debe considerar la incorporación de una variedad de actividades de enseñanza que sean coherentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

**Descriptor A.3.3:** Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.

**Descripción de la competencia:** Conoce formas de hacer significativas las estrategias de enseñanza, tales como relacionarlo con: conocimientos previos, aspectos del contexto social, cultural o del entorno de los estudiantes, sus experiencias e intereses, hechos cotidianos, aplicaciones a la realidad de los contenidos, relaciones con otros subsectores de aprendizaje, entre otros.

**Descriptor A.3.4:** Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce y utiliza distintos tipos de recursos de aprendizaje adecuados para desarrollar actividades dependiendo del contenido y la complejidad de éste.

**Descriptor A.3.5:** Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con las características de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce y utiliza distintos tipos de recursos de aprendizaje adecuados para desarrollar actividades dependiendo de las características de sus estudiantes.

**Descriptor A.3.6:** Cuando planifica sus clases, considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.

**Descripción de la competencia:** El profesor se anticipa y conoce los problemas comunes que presentan los estudiantes frente a los contenidos, tales como errores, dificultades de comprensión o de aplicación. Conoce y sabe cómo generar estrategias de enseñanza que les permitan superarlos.

**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.

**Fundamentación:** Los profesores traducen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el Marco Curricular, en experiencias de aprendizaje para los estudiantes por medio de un diseño o planificación de clases. Estas organizaciones se trabajan comúnmente como unidades de aprendizaje, a través de las cuales se aborda la secuencia de contenidos que se trabajarán en cada disciplina en un año escolar. Este tipo de organización es utilizada por ejemplo por los programas de estudio oficiales del Mineduc. La organización de una instrucción coherente se puede evidenciar en un plan de varias semanas, ya que esto permite que los profesores demuestren su habilidad en la organización secuencial de actividades para comprometer a los estudiantes en el aprendizaje, para seleccionar distintos tipos de estrategias, utilizar materiales de manera adecuada y distribuir el tiempo de manera razonable.

Un elemento esencial de la organización de los objetivos y contenidos para la enseñanza es la creación o adaptación de una serie de actividades de

aprendizaje dentro de una unidad de aprendizaje. Esta secuencia debiera tener una lógica y ser consistente. Las actividades debieran, además, ser adecuadas a los estudiantes en términos de su edad, conocimientos e intereses. Las actividades debieran ser variadas, demostrando muchas formas de involucrar a los estudiantes en el mismo contenido. Por ejemplo, el trabajo en grupos, con entrega de informes, puede ser una aproximación efectiva, pero si se transforma en una estrategia permanente puede ser tediosa o poco desafiante.

Uno de los aspectos esenciales de la organización que debe realizar el profesor es que sus unidades tengan una estructura bien definida, aunque el conjunto se sustenta en actividades específicas, cada una de ellas debe jugar un rol importante y el total de ellas ser coherente. Parte de su calidad tendrá como factor el que los tiempos que se asignen a cada actividad sean razonables, con oportunidades para que los alumnos se involucren en la reflexión y den tiempo para realizar cierres o conclusiones.

Permiten además que las diferentes partes de una unidad se conecten con las otras, de manera que los alumnos sean expuestos a situaciones de aprendizaje donde pueden explorar los temas desde diferentes ángulos y pueden comprender la relación de las partes con el todo.

**Descriptor A.4.1:** Elabora secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.

**Descripción de la competencia:** El profesor organiza secuencias de contenidos coherentes con el currículum nacional de las disciplinas que enseña. Las secuencias de contenidos se programan progresivamente y de manera coherente, produciendo una globalidad unificada.

**Descriptor A.4.2:** Considera las necesidades e intereses educativos de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce y selecciona actividades de aprendizaje adecuadas a las edades de sus estudiantes y sus intereses. Las actividades propuestas son variadas y abordan un mismo contenido desde diferentes perspectivas.

**Descriptor A.4.3:** Diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.

**Descripción de la competencia:** La estructura del conjunto de actividades propuesto para un contenido es clara. La secuencia de actividades es coherente con los aprendizajes que se espera lograr, es decir, incluye comprensión conceptual, habilidades y competencias.

**Descriptor A.4.4:** Diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.

**Descripción de la competencia:** El profesor diseña actividades adecuadas al tiempo para el cual fueron creadas.

**Descriptor A.4.5:** Las actividades de aprendizaje consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.

**Descripción de la competencia:** El profesor diseña actividades que permiten que los alumnos se expresen sobre los contenidos que enseña a través de disertaciones, debates, y otras formas de expresión oral; que lean diversos textos, los procesen y utilicen con propósitos diversos y que produzcan textos sobre los contenidos trabajados.

**Criterio A-5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

**Fundamentación:** Evaluar el progreso de los estudiantes es central en una enseñanza centrada en el estudiante. Sólo a través de la evaluación del aprendizaje los profesores pueden identificar si los estudiantes han logrado los objetivos de una unidad o clase. “Los alumnos que asisten a establecimientos en que los docentes evalúan sistemáticamente su aprendizaje, obtienen resultados superiores, entre 4,5 y 5,5 puntos, en comparación con los alumnos que no son sistemáticamente evaluados” (Casassus, 2003:133)

Un requisito fundamental de un buen diseño de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, es que cada objetivo pueda ser evaluado, para ello se requiere identificar qué estrategias de evaluación serán coherentes para cada objetivo y para cada contenido. Por ejemplo, una unidad puede tener varios tipos de “aprendizajes

esperados” a alcanzar por los estudiantes: a) conocer, b) comprender conceptualmente, c) analizar información, d) comunicar resultados, e) utilizar el conocimiento científico para propósitos personales y sociales y f) trabajar en equipo. Claramente una sola estrategia evaluativa no sería apropiada para verificar el logro de todos estos aprendizajes. Una prueba de alternativas puede ser apropiada para el conocimiento, pero para el análisis de la información y la comunicación de resultados podría ser más adecuado un ensayo o una disertación, y para las habilidades de trabajo en equipo se requerirá pensar en otra alternativa.

Los profesores deben tener muy claro cómo se evaluará el trabajo de los estudiantes, especialmente porque frente a aprendizajes más complejos donde posiblemente no se encuentre sólo una respuesta correcta, se requiere identificar y comunicar muy claramente cuáles son los criterios de evaluación que se utilizarán, ya que éstos determinan el tipo de “producto” que es esperado y cuáles son los aspectos centrales que determinarán que los estudiantes aprendieron.

Finalmente resulta relevante que estos criterios sean coherentes con las metas propuestas por el currículo nacional de manera de asegurar que los aprendizajes de los estudiantes sean equitativos y comparables a los estudiantes de otros establecimientos del país.

**Descriptor A.5.1:** Los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza diferentes estrategias de evaluación que permiten abordar los contenidos propuestos por el marco curricular. Las estrategias de evaluación permiten dar cuenta si los estudiantes lograron los aprendizajes propuestos por el marco curricular.

**Descriptor A.5.2:** Cuando planifica, programa estrategias de evaluación coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce cómo elaborar estrategias de evaluación que den cuenta del manejo de conocimiento por parte de los estudiantes, pero también de habilidades y competencias. Las estrategias de evaluación que conoce son variadas y permiten abordar los contenidos desde diversas perspectivas.



**Descriptor A.5.3:** Cuando planifica, diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce y diseña estrategias de evaluación apropiadas para los objetivos y contenidos del subsector que enseña.

**Descriptor A.5.4:** Diseña estrategias de evaluación que ofrezcan a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.

**Descripción de la competencia:** El profesor conoce y diseña estrategias de evaluación que permitan identificar el nivel de aprendizaje obtenido por sus estudiantes en diferentes momentos. Domina estrategias de evaluación que le permiten tener un panorama claro de los niveles de aprendizaje logrados por sus estudiantes. Conoce estrategias de evaluación que permiten a los estudiantes demostrar lo que han aprendido en conocimientos conceptuales, en aplicaciones a hechos o eventos, y otras manifestaciones de los aprendizajes estudiantiles.

### **2.9.2.2 DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.**

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje, es decir al ambiente y el clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, adquiriendo relevancia en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje, “en las escuelas en las cuales los alumnos se llevan bien con sus compañeros, no hay riñas, donde hay un clima armonioso, no hay interrupciones en las clases, los alumnos alcanzan entre 92 y 115 puntos por sobre aquellos de escuelas donde ello no ocurre” (Casassus, 2003:134 ).

En tal sentido, las expectativas del profesor sobre sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas más que en sus debilidades considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano, “la percepción de los alumnos en cuanto al tipo de clima emocional tiene una incidencia muy fuerte en sus resultados. El relevamiento de la dimensión del ambiente emocional percibidos por los alumnos es algo cuya importancia no puede ser lo suficientemente destacada, ello por al menos dos razones. Una de ellas, es que esta variable por sí sola, tiene un efecto mayor en los resultados que la suma de todas las otras variables en conjunto, lo que la constituye en un factor crucial en los procesos educativos. La otra es que la dimensión emocional es algo que depende de las interrelaciones, y por lo tanto pueden ser modificadas tanto por la pedagogía como por la gestión educativa.” (Casassus, 2003:148).

Se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento y así como también un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido que invite a indagar a compartir y a aprender, con un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

**Criterio B-1:** Establece un clima de aceptación, equidad, confianza, libertad y respeto en la interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

**Fundamentación:** El profesor crea un clima de respeto en su sala de clases, a través de la manera en que se relaciona con sus alumnos y del tipo de relación que estimula entre ellos. Un buen ambiente de aula se caracteriza porque los alumnos se sienten valorados y seguros. Saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto.

Este tipo de relaciones entre los profesores y alumnos se caracteriza por un trato respetuoso y cordial, donde el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica y responsable del curso en que enseña y los estudiantes reconocen en él esa autoridad.

En un ambiente como el descrito, el profesor escucha seriamente a todos los alumnos y promueve que ellos se escuchen entre sí, tanto en conversaciones sobre sus experiencias y sentimientos, como en las referidas a los aprendizajes. En dichas ocasiones, valoriza sus aportes, los comenta, los enriquece, abre espacios al intercambio con el resto del curso.

Del mismo modo, el profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos.

**Descriptor B.1.1:** Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

**Descripción de la competencia:** El profesor genera relaciones de respeto con sus alumnos, los escucha, comenta sus aportes y los enriquece con sus comentarios y con los del resto del curso, así como a partir de otros recursos que los ilustren.

**Descriptor B.1.2:** Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.

**Descripción de la competencia:** El profesor incorpora y favorece la integración de las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos, no sólo de los más aventajados. Considera las diferencias personales, culturales, étnicas y de género,

de sus estudiantes y ofrece espacios para que ellos realicen aportes que las expresen.

**Descriptor B.1.3:** Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** El profesor favorece sistemáticamente las interacciones relacionadas con los aprendizajes, abriendo espacios para preguntas, cuestionamientos, aportes, opiniones, comentarios de todos los estudiantes, no sólo de los más aventajados.

**Descriptor B.1.4:** Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor modela actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con los estudiantes, estimulando este tipo de relaciones entre ellos. Del mismo modo, favorece interacciones amistosas y gratificantes, que facilitan el proceso de enseñanza.

**Descriptor B.1.5:** Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

**Descripción de la competencia:** El profesor promueve y logra que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros. Demuestra competencias para manejar y resolver conflictos y para promover la aceptación de opiniones, preguntas, intereses diversos y considerar estas diferencias como elementos valiosos y enriquecedores.

**Descriptor B.1.6:** Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.

**Descripción de la competencia:** El profesor demuestra capacidad para manejar los conflictos, las burlas y las descalificaciones entre los alumnos y contribuye a darles una adecuada resolución.

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

**Fundamentación:** Un aspecto crucial al interior de las salas de clase es la capacidad del profesor para generar interés por el aprendizaje en sus alumnos. Esto se relaciona estrechamente con su disposición a comprometerse con los

contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que están aprendiendo.

Estas salas de clases se distinguen porque son ambientes activos, en los cuales, tanto el profesor como los estudiantes se formulan preguntas, están interesados en indagar y llegar a resultados y productos satisfactorios y en comunicar a otros sus hallazgos.

En estos ambientes los alumnos se sienten desafiados a aprender y son apoyados por el profesor, quien cree realmente que todos sus alumnos y alumnas pueden aprender y esforzarse para ello, favoreciendo el ejercicio de su autonomía. De esta manera, los estudiantes no temen al ridículo cuando proponen ideas, preguntas o temas de su interés, ya que saben que ese es un espacio para aprender a cuestionarse, y que el profesor se interesará por sus aportes. Los alumnos se sienten seguros porque el profesor refuerza su compromiso con lograr buenos resultados y trabajos bien hechos y no enfatiza la sola realización de la actividad o la tarea, sino que la calidad de la misma, ofreciendo ayudas para que ésta se alcance progresivamente. En tal sentido, es de gran importancia que el profesor genere y transmita a sus alumnos altas expectativas de manera que superen las situaciones adversas.

**Descriptor B.2.1:** Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor presenta situaciones de aprendizaje o les expone el contenido de manera interesante y adecuada a la edad e intereses de sus estudiantes. Al mismo tiempo, les concede el tiempo suficiente para que busquen y encuentren buenas soluciones.

**Descriptor B.2.2:** Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

**Descripción de la competencia:** El profesor muestra actitudes explícitas de interés por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda y de autosatisfacción cuando llega a resultados adecuados. Genera estilos de trabajo en que las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados, y no sólo las de los aventajados o con mejores rendimientos.

**Descriptor B.2.3:** Favorece el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** El profesor estimula sistemáticamente la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias, favoreciendo, de este modo, el desarrollo de la autonomía de los alumnos para la toma de decisiones.

**Descriptor B.2.4:** Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

**Descripción de la competencia:** El profesor promueve en sus alumnos el interés y autoexigencia respecto de sus trabajos, centrándose en la calidad de los productos, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados. Promueve una utilización eficiente del tiempo; es decir, en la realización de las actividades propuestas, en conversaciones sobre el tema de la clase y en la profundización sobre relaciones y problemas relativos al contenido en estudio o a la actividad que están realizando.

**Criterio B-3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

**Fundamentación:** La enseñanza no se puede generar en un ambiente en el que la conducta de los alumnos no permite el desarrollo de la clase. Cuando los estudiantes están interesados y concentrados en clase, es menos probable que los alumnos se distraigan y provoquen desorden. Complementariamente al interés y motivación de los estudiantes, se requiere establecer un conjunto de normas claras, idealmente concordadas por el profesor y sus alumnos, que orienten la convivencia y faciliten los aprendizajes.

En este sentido, los profesores explicitan también las consecuencias para aquellos estudiantes que traspasen los límites establecidos, y manejan estrategias que les permiten enfrentar estas transgresiones con sentido formativo. Simultáneamente, estas normas deben tener la flexibilidad para adecuarse a las necesidades de las situaciones de aprendizaje. Así, es aceptable y deseable que los alumnos interactúen cuando se trata de trabajar en grupo; sin embargo, esto mismo no sería conveniente cuando se trata de leer o producir un texto individualmente.

Cualquiera sea la especificidad de las normas de conducta, es conveniente considerar ciertos criterios básicos tales como que éstas sean claras, explícitas y comunes para todos, que sean adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, que prevengan y eviten actitudes violentas o descalificadoras y, especialmente, que estimulen a los estudiantes a monitorear su propia conducta.

**Descriptor B.3.1:** Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.

**Descripción de la competencia:** El profesor da a conocer con anticipación y en forma clara los procedimientos de trabajo a sus estudiantes.

**Descriptor B.3.2:** Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos.

**Descripción de la competencia:** El profesor genera un clima de aula donde las normas de convivencia son claras para todos los alumnos. Crea espacios de elaboración de las normas y de evaluación interactiva de las mismas. Las reglas de convivencia abordan las situaciones de interacción entre alumnos y permiten mantener un ambiente de aprendizaje.

**Descriptor B.3.3:** Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.

**Descripción de la competencia:** El profesor genera normas de comportamiento, son flexibles para responder a las necesidades surgidas de las actividades de aprendizaje.

**Descriptor B.3.4:** Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

**Descripción de la competencia:** El profesor invita a los alumnos a analizar las normas de convivencia, a otorgarles un sentido compartido entre todos. Estimula a los estudiantes a monitorear el cumplimiento de las reglas de convivencia. El monitoreo realizado por el profesor no desvía la atención de los alumnos.

**Descriptor B.3.5:** Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

**Descripción de la competencia:** El profesor aborda de manera efectiva y respetuosa el quiebre de las reglas por parte de los alumnos y aprovecha las transgresiones como ocasiones de aprendizaje. Fundamenta sus actitudes cuando

se trata de responder a las transgresiones y logra que se restablezca el buen comportamiento.

**Criterio B-4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

**Fundamentación:** Las mejores técnicas de enseñanza son inútiles en un ambiente desestructurado. Por lo tanto, es relevante desarrollar procedimientos claros y explícitos para que se genere un trabajo fluido en el aula y una utilización eficiente del tiempo. Las “rutinas” o “reglas” para el trabajo en la sala permiten la organización de las diferentes actividades.

Un aula sin reglas de trabajo para aprender, es fácilmente reconocible: se pierde tiempo en asuntos no relacionados con actividades de enseñanza, los alumnos deben esperar para que el profesor organice las actividades, el trabajo no tiene orientación clara, faltan materiales y las etapas de la clase son confusas, por ejemplo, los estudiantes no saben qué hacer para empezar la actividad o qué hacer cuando terminan el trabajo. En una clase bien administrada, en cambio, los alumnos saben cómo trabajar la actividad propuesta o qué esperar de la clase, y lo que se espera de ellos.

Los alumnos ocupan su tiempo en actividades relevantes; las clases tienen claros comienzos y finales. Se pierde poco tiempo en actividades que no son de enseñanza (mantener la conducta, explicar muchas veces las instrucciones, pasar la lista); sin embargo, también hay momentos de relajación, de conversación, de interacción social con los pares y con el profesor.

**Descriptor B.4.1:** Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.

**Descripción de la competencia:** El profesor organiza el tiempo de manera eficiente, sin “perderlo” en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase o el contenido propuesto y con flexibilidad para incorporar aportes de alumnos o sus intereses en el desarrollo de la clase. Las actividades de enseñanza y los contenidos abordados tienen orientación precisa, los estudiantes comprenden lo que se propone, trabajan sin perder el tiempo y saben el producto que se espera obtener.



**Descriptor B.4.2:** Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** La disposición de la clase es acorde al tipo de actividad propuesta. No se observa incoherencia entre las propuestas y el uso del espacio. El profesor utiliza de manera pertinente el entorno natural, social y cultural de la escuela como recurso de aprendizaje.

**Descriptor B.4.3:** Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** Se observa coherencia entre los recursos de aprendizaje que utiliza y el tipo de actividad de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

**Descriptor B.4.4:** Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.

**Descripción de la competencia:** El profesor facilita que los estudiantes puedan acceder en forma oportuna a los materiales y recursos de aprendizaje disponibles.

**Descriptor B.4.5:** Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.

**Descripción de la competencia:** El profesor se preocupa por el ambiente físico de la sala, que éste sea acogedor, sin recargarlo de materiales o distractores.

### **2.9.2.3 DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.**

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizajes y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial importancia adquiere en este ámbito, las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezca la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Estas situaciones deben considerar al mismo tiempo los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes, de la misma manera se requiere que el profesor se involucre como persona y explice y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

También se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

**Criterio C.1:** El profesor comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

**Fundamentación:** Los profesores saben que los estudiantes no aprenderán los contenidos si no cuentan con la información necesaria o si no están motivados.

La claridad de la comunicación de objetivos y contenidos por parte del profesor reside en que los estudiantes pueden atribuirle sentido a partir de sus conocimientos previos, experiencias e intereses. Esta información será efectiva cuando despierte el interés de los estudiantes, porque los desafía a pensar, indagar o realizar actividades interesantes. Adicionalmente, también se considera importante que el profesor comparta con los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr (el qué y para qué de la clase) y los guíe acerca de los criterios a través de los cuales serán evaluados.

**Descriptor C.1.1:** Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase.

**Descripción de la competencia:** El profesor comunica los objetivos a lograr. Explicita a los estudiantes la relación entre lo que se realizará en la clase y los contenidos que aprenderán.

**Descriptor C.1.2:** Comunica a los estudiantes los aprendizajes a lograr.

**Descripción de la competencia:** El profesor comunica a sus estudiantes los contenidos a desarrollar en la clase. Anticipa a los estudiantes la propuesta metodológica de la clase. Explicita a los estudiantes la relación entre lo que se realizará en la clase y los contenidos que aprenderán.

**Descriptor C.1.3:** Explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.

**Descripción de la competencia:** El profesor indica a los estudiantes los criterios centrales que les permitirán autoevaluar los logros de sus aprendizajes y como serán evaluados.

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

**Fundamentación:** El compromiso de los estudiantes con los aprendizajes depende en gran medida del grado en que ellos se sientan desafiados por las actividades planteadas por el profesor, percibiendo una suerte de “obstáculo” a superar a través de la indagación, de la consulta a diversas fuentes o de la interacción con otros. En tal sentido, cabe señalar que este nivel no debe ser ni tan alejado de las posibilidades de los estudiantes, que los lleve a frustrarse, ni tan fácil, que los lleve a desinteresarse.

Otro aspecto importante para el compromiso de los alumnos es que las actividades o situaciones de aprendizaje sean presentadas de manera coherente, que incluyan recursos o materiales educativos de apoyo y que sean significativas para los alumnos y alumnas; es decir, que ellos puedan atribuirles un significado, a partir de sus saberes y experiencias, de sus conocimientos e intereses.

Lo anterior requiere de una selección de situaciones de aprendizaje claras y definidas, que incorpora actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido y a la diversidad de sus estudiantes.

**Descriptor C.2.1:** El profesor estructura las situaciones de aprendizajes considerando los saberes, intereses y experiencia de los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza variadas situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes abordar los contenidos en contextos que le den sentido. Impulsa a los estudiantes a recurrir a sus conocimientos previos, intereses y experiencias, apela a su contexto social, cultural o natural, a hechos cotidianos, aplicaciones de los contenidos a situaciones reales y al establecimiento de relaciones con otros subsectores de aprendizaje.

**Descriptor C.2.2:** Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.

**Descripción de la competencia:** El profesor desarrolla una estructura de clase definida que permite diferenciar sus distintas etapas, independientemente del tipo de estrategia desarrollada. Durante la clase se pueden apreciar momentos en que se trabaja con el contenido y momentos en que se hace síntesis sobre los aprendizajes.

**Descriptor C.2.3:** Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.

**Descripción de la competencia:** El profesor presenta el contenido a través de variadas representaciones, tales como explicaciones, situaciones reales, metáforas, analogías, experimentos e ilustraciones. Propone actividades y tareas que impliquen investigar a través de variadas fuentes (publicaciones, entrevistas, conversaciones). Si el profesor utiliza recursos de aprendizaje, éstos son adecuados al contenido abordado y a los aprendizajes que se espera lograr.

**Descriptor C.2.4:** Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor asigna tareas o trabajos con una clara finalidad de reforzar, ampliar o profundizar los aprendizajes. El profesor estimula a los estudiantes a encontrar nuevas o variadas soluciones y mirar desde diferentes ángulos el tema abordado, involucrando cognitiva y emocionalmente a los estudiantes.

**Descriptor C.2.5:** Entrega a los estudiantes tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.

**Descripción de la competencia:** El profesor formula preguntas que posibilitan la reflexión de los estudiantes sobre su propio conocimiento y la consideración de nuevas posibilidades.

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y comprensible para los estudiantes.

**Fundamentación:** Uno de los problemas más difíciles en la organización de la enseñanza es adaptar la instrucción a las necesidades de estudiantes con diferentes niveles de conocimiento previo y distintos ritmos de aprendizaje. En la medida en que el profesor posea un nivel de conocimiento de sus estudiantes o disponga de información acerca de ellos, podrá comunicar los contenidos en forma clara, precisa y desarrollarlos de acuerdo con sus niveles de comprensión.

Especial relevancia adquiere en este criterio la precisión y rigurosidad en el uso del lenguaje y el desarrollo de conceptos clave de la disciplina que imparte, evitando la presencia de errores conceptuales que generen en los estudiantes aprendizajes equivocados.

Un aspecto necesario para lograr consistencia interna dentro de la clase es que el profesor genere una secuencia de contenidos que facilita la comprensión de los estudiantes.

Una exposición de contenidos es de alta calidad cuando la información que se les presenta a los estudiantes les hace sentido, les interesa y les resulta fácil de recordar y aplicar.

Para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje deben recibir explicaciones e instrucciones claras y comprensibles, comunicadas con un lenguaje audible y legible para todos los estudiantes. Esto significa que cuando los profesores hablan, los estudiantes deben ser capaces de oír y entender; cuando los profesores entregan instrucciones escritas, los estudiantes deben poder leerlas y entenderlas.

**Descriptor C.3.1:** Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza un lenguaje adecuado y pertinente en el tratamiento de los contenidos. El ritmo de comunicación de los contenidos responde a las características de sus estudiantes.

**Descriptor C.3.2:** Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

**Descripción de la competencia:** El profesor desarrolla y transmite los contenidos con la rigurosidad propia de la disciplina que imparte. El nivel y profundidad de desarrollo de los contenidos es apropiado al nivel de enseñanza.

**Descriptor C.3.3:** Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor desarrolla los contenidos en forma metódica y ordenada. La secuencia, niveles o pasos están claramente diferenciados.

**Descriptor C.3.4:** Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza un lenguaje oral y escrito claro y correcto. Tiene una dicción y tono de voz audible a todo el curso.

**Descriptor C.3.5:** Utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza los conceptos de manera correcta y pertinente al contenido y a la situación.

**Criterio C.4:** Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.

**Fundamentación:** Un factor estrechamente ligado a los aprendizajes de los alumnos y alumnas es el tiempo que dedica el profesor a las actividades de enseñanza. En tal sentido, este criterio se refiere a la utilización efectiva del tiempo disponible, evitando perder importantes períodos en actividades que no apuntan directamente al aprendizaje de los alumnos. A menudo, un alto porcentaje del tiempo de la clase está destinado a ordenar a los alumnos, a que éstos se apresten para trabajar, busquen y preparen sus útiles, el profesor “pase la lista”, etc. Por el

contrario, grupos de alumnos que muestran aprendizajes de calidad, revelan una planificación consistente del tiempo disponible y una utilización eficiente del mismo.

Por otra parte, cabe señalar que la utilización del tiempo debe ser flexible; adaptando los períodos dedicados a una actividad, a las necesidades derivadas del ritmo de los estudiantes y de la complejidad que presenta un determinado contenido o el interés que éste despierte en los alumnos y alumnas.

**Descriptor C.4.1:** Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza su tiempo en todas las actividades que implican la enseñanza, en función de los objetivos de la clase. El diseño de la enseñanza propuesto por el profesor es adecuado al tiempo de clase disponible. Maximiza el tiempo de la clase por medio del uso de rutinas efectivas y transiciones fluidas. Es decir, la clase comienza rápidamente y las actividades y materiales están preparados para cada momento o actividad.

**Descriptor C.4.2:** Procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** El profesor se preocupa que las actividades, recursos y materiales estén preparados para cada momento o actividad.

**Descriptor C.4.3:** Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza de manera flexible el tiempo de enseñanza disponible, en función del nivel de comprensión de los estudiantes frente a los temas abordados. Se muestra flexible frente a requerimientos de los estudiantes durante la clase (preguntas, opiniones) asignando espacios a estas demandas, así como al tiempo que requieren las actividades a los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje.

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

**Fundamentación:** Este criterio se refiere a la necesidad de que el profesor estimule el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, a través de estrategias explícitas que los lleven a pensar con mayor profundidad, amplitud y autonomía.

Estas estrategias implican, por ejemplo, estimular el análisis de hechos y fenómenos a partir de los propios conocimientos y experiencias, buscando y seleccionando la información necesaria para fundamentar los propios juicios y evaluar los ajenos. También implica estimular el pensamiento creativo, permitiendo enfrentar los conocimientos, hechos o situaciones, elaborando soluciones diversas, identificando nuevos problemas, generando nuevas ideas. Especial relevancia adquiere en el desarrollo del pensamiento el desarrollo de la conciencia del estudiante sobre su propia forma de adquirir el conocimiento, de procesarlo, memorizarlo y utilizarlo.

El profesor contribuye a desarrollar el pensamiento de los estudiantes, a través de la formulación de preguntas y problemas abiertos, que los inviten a elaborar sus propias respuestas. Utiliza los errores de los estudiantes como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos a analizar situaciones que los lleven a construir sus propias respuestas y valoraciones. Abre espacios sistemáticos que permiten a los estudiantes comunicar a otros sus hallazgos y socializar sus productos.

**Descriptor C.5.1:** Incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.

**Descripción de la competencia:** El profesor promueve que los estudiantes conozcan conceptos, información sobre hechos, procedimientos y procesos del subsector del aprendizaje que está trabajando. Promueve que sus alumnos establezcan relaciones, integren, contextualicen la información y establezcan juicios sobre ella.



**Descriptor C.5.2:** Durante el desarrollo de la clase formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos.

**Descripción de la competencia:** Invita a los estudiantes a elaborar sus propias respuestas, desarrollando así el pensamiento autónomo y creativo. Acepta y promueve que los estudiantes utilicen a veces períodos de tiempo en indagar, buscar respuestas a través del ensayo y error, de consultar a diversas fuentes y de interactuar con otros en la búsqueda de respuesta.

**Descriptor C.5.3:** Cuando formula preguntas y problemas concede el tiempo necesario para resolverlos.

**Descripción de la competencia:** Acepta y promueve que los estudiantes utilicen los períodos de tiempo necesarios para indagar y buscar respuestas a las preguntas y problemas formuladas

**Descriptor C.5.4:** Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** Evita penalizar los errores de los estudiantes, utilizándolos como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos a fundamentar sus respuestas y a analizar las de los demás estudiantes.

**Descriptor C.5.5:** Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.

**Descripción de la competencia:** Invita a los estudiantes a analizar temas transversales del currículum, sin imponer verdades únicas, escuchando las opiniones de otros, estableciendo semejanzas con situaciones conocidas por ellos y retomando estos temas, en diversas ocasiones, a lo largo del año escolar.

**Descriptor C.5.6:** Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

**Descripción de la competencia:** El profesor crea oportunidades sistemáticas para que los alumnos socialicen sus aprendizajes y productos a través de diversas formas de expresión oral y escrita. Estimula a sus estudiantes a desarrollar niveles gradualmente más profundos de procesamiento de la información y de su comunicación a través de un lenguaje oral y escrito, conceptualmente más preciso y progresivamente más rico y adecuado a la situación comunicativa.

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

**Fundamentación:** La evaluación y el monitoreo son actividades inherentes al aprendizaje; es decir, constituyen herramientas centrales para la retroalimentación, tanto de los avances de los estudiantes como de la eficacia de las actividades propuestas por el profesor en relación con los aprendizajes de sus estudiantes.

En tal sentido, es de alta importancia que el profesor elabore con ellos o les comunique los criterios que utilizará para evaluar sus diversos productos, orientándolos hacia los aprendizajes que espera lograr. La comprensión del alumno se ve favorecida al recibir retroalimentación oportuna y constructiva de parte del profesor o de sus pares de manera tal que constituya para él un aporte en su proceso de aprendizaje.

Las estrategias de evaluación deben dar cuenta de la complejidad de los objetivos y contenidos de aprendizaje. Simultáneamente, dado que los profesores se enfrentan con estudiantes con distintas y diversas experiencias, intereses, saberes y ritmos de aprendizaje, la utilización de variadas estrategias de evaluación y devolución de sus resultados hacen posible evaluar en un contexto de diversidad.

**Descriptor C.6.1:** Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.

**Descripción de la competencia:** El profesor evalúa y monitorea sistemáticamente el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los distintos momentos de la clase, de manera de tener siempre una idea clara de la situación del curso. Los procedimientos de evaluación utilizados son coherentes con un aprendizaje activo y complejo por parte de los estudiantes y con los contenidos enseñados por el profesor.

**Descriptor C.6.2:** Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** El profesor entrega a los estudiantes retroalimentación de resultados en los trabajos realizados. La entrega de resultados de las evaluaciones de los estudiantes es hecha de manera constructiva y oportuna, a fin de que éstos tomen conciencia del nivel de avance logrado, y puedan identificar las debilidades y las fortalezas del proceso de aprendizaje que

realizan. El profesor aborda los errores, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.

**Descriptor C.6.3:** Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de los estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor utiliza la información recogida durante las actividades de aprendizaje y en cada proceso de evaluación como insumo relevante para la definición de las estrategias de enseñanza a utilizar a continuación (contenidos y actividades a desarrollar). A partir de la evaluación permanente de los avances de aprendizaje, el profesor genera procesos de retroalimentación profesor-alumno que permiten enriquecer el proceso de aprendizaje, al adaptarse a los ritmos y requerimientos de cada alumno.

#### **2.9.2.4 DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.**

**Fundamentación:** Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.

Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes.

Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.(Ministerio de Educación de Chile, 2003 d).

**Criterio D-1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

**Fundamentación:** El profesor está comprometido con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y está consciente de la significativa incidencia que ejercen sus propias prácticas o estrategias de enseñanza en dichos resultados, sin atribuirlos solamente a factores externos o ajenos a su responsabilidad.

Por este motivo, el docente reflexiona críticamente sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos en los aprendizajes de los alumnos, evaluando cómo se

cumplieron los objetivos propuestos y si los alumnos se comprometieron con las actividades de aprendizaje. A partir de este análisis, el profesor reformula sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, de manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.

En el mismo sentido, el profesor está comprometido con su desarrollo profesional permanente, por lo cual identifica y busca satisfacer sus necesidades de aprendizaje y formación permanente, a través del intercambio de experiencias, consulta a materiales de diferentes fuentes y su participación regular en oportunidades de perfeccionamiento pertinentes.

**Descriptor D.1.1:** Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.

**Descripción de la competencia:** Como parte de sus prácticas regulares, el profesor recoge evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes, a partir de los productos de sus trabajos y de procedimientos específicos de evaluación, que le permiten establecer el nivel de logro de los aprendizajes esperados.

**Descriptor D.1.2:** Analiza críticamente su práctica de enseñanza.

**Descripción de la competencia:** El profesor analiza críticamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas, con relación a sus efectos sobre los aprendizajes de sus alumnos, lo que le permite reformularlas para hacerlas más efectivas y pertinentes.

**Descriptor D.1.3:** Reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor, a partir del análisis de sus prácticas, la reformula para hacerlas más efectivas y pertinentes.

**Descriptor D.1.4:** Al analizar su práctica de enseñanza, Identifica sus necesidades de aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** El profesor analiza sus actividades de enseñanza, logrando identificar sus fortalezas y debilidades.

**Descriptor D.1.5:** Procura satisfacer las necesidades de su propio aprendizaje.

**Descripción de la competencia:** A partir de la evaluación de sus prácticas, el profesor busca de manera sistemática identificar sus necesidades de actualización y de desarrollo profesional. Revisa material bibliográfico pertinente a su profesión y a las disciplinas que enseña. Aprovecha las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas por el establecimiento y el sistema educativo.

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

**Fundamentación:** El compromiso del docente con la labor que desempeña comprende no sólo su trabajo en el aula, sino también las relaciones que establece con sus colegas. El profesor se considera y actúa como miembro de una comunidad de aprendizaje con la cual comparte responsabilidades que se extienden más allá de su aula.

La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituyen un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos así como sus propios conocimientos. En este sentido, promueve y participa activamente en actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas para implementar las actividades de enseñanza y del proyecto educativo de la escuela, contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza de su establecimiento.

**Descriptor D.2.1:** Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.

**Descripción de la competencia:** El profesor colabora con sus colegas en la creación y mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas, sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre la forma de enriquecer las prácticas a través de la revisión, individual y/o colectiva, de diversas fuentes.

**Descriptor D.2.2:** Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento.

**Descripción de la competencia:** El profesor asiste a las reuniones y capacitaciones planificadas por el establecimiento y participa activamente en sus proyectos y actividades, aportando su trabajo, su experiencia y sus conocimientos.

**Descriptor D.2.3:** Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo del establecimiento.

**Descripción de la competencia:** El profesor participa activamente colaborando con el proyecto educativo del establecimiento.

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

**Fundamentación:** Dentro de las responsabilidades de los docentes se incluye la orientación y el apoyo a los alumnos en lo que respecta a su desarrollo personal. El profesor se preocupa por el desarrollo socio afectivo de sus estudiantes, está consciente y alerta a las señales de problemas derivados de la etapa de desarrollo de sus estudiantes, o de las interacciones con sus compañeros y de sus avances o dificultades en los aprendizajes.

Durante el trabajo en el aula, y fuera de ella, el profesor recoge información que va más allá del aprendizaje, a partir de la interacción de los alumnos entre sí, de su actitud física, de sus comentarios, entre otros. Mantiene un registro de esta información que le permite tener claridad respecto de las fortalezas, necesidades y dificultades de sus estudiantes.

Con esta información el profesor procura potenciar las fortalezas de sus estudiantes, y realiza o propone acciones de apoyo que permiten superar sus dificultades y atender sus necesidades.

**Descriptor D.3.1:** Detecta las fortalezas de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor identifica las fortalezas de sus estudiantes a través de diferentes procedimientos.

**Descriptor D.3.2:** Procura potenciar las fortalezas de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor destaca las fortalezas personales y académicas de sus estudiantes y les ofrece espacios para desarrollarlas.

**Descriptor D.3.3:** Identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico.

**Descripción de la competencia:** El profesor recoge evidencias, tanto en el aula como fuera de ella, a partir de la observación y las interacciones con sus alumnos, sobre las necesidades de apoyo en su desarrollo académico, personal y vocacional de sus estudiantes, y, cuando corresponde, informa a sus colegas y a la dirección del establecimiento.

**Descriptor D.3.4:** Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.

**Descripción de la competencia:** El profesor realiza acciones para apoyar a los estudiantes en sus necesidades de desarrollo personal o dificultades o propone a sus colegas o a la dirección del establecimiento estrategias para enfrentarlas.

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

**Fundamentación:** El profesor reconoce la importancia de involucrar a los padres y apoderados en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. Los padres son un apoyo fundamental en el desarrollo de las actitudes de sus estudiantes hacia el aprendizaje y la escuela o liceo.

En este sentido, el profesor contribuye a mantener informados a todos los padres sobre los procesos de aprendizaje, y los avances y dificultades de sus hijos. A través de estos procesos de comunicación sistemáticos el profesor crea relaciones de colaboración mutua con las familias. Asimismo, crea oportunidades para que los padres y apoderados puedan involucrarse en las actividades del establecimiento, aportando sus saberes, experiencias y sus deseos de colaboración. Las responsabilidades en este ámbito serán diferentes de acuerdo al rol del profesor, diferenciando entre aquellos que son profesores jefes, profesores del primer ciclo o profesores de asignatura.

**Descriptor D.4.1:** Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

**Descripción de la competencia:** El profesor informa a los padres y apoderados sobre los objetivos, contenidos y aprendizajes que se espera logren sus alumnos y sobre las estrategias que desarrolla en su clase para lograrlo.



**Descriptor D.4.2:** Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

**Descripción de la competencia:** El profesor informa y entrega a los padres y apoderados registros sobre logros y dificultades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, en forma comprensible y ordenada, y les sugiere estrategias concretas para contribuir a apoyar los procesos de enseñanza / aprendizaje de sus hijos.

**Descriptor D.4.3:** Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor, cuando corresponde, motiva a las familias para participar en las actividades que emprende con sus alumnos y establece con ellos estrategias de apoyo al aprendizaje de sus estudiantes que recojan y valoricen sus saberes y experiencias de aprendizaje.

**Descriptor D.4.4:** Contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes.

**Descripción de la competencia:** El profesor, cuando corresponde, motiva a la familia para participar en actividades de recreación y convivencias en conjunto con los estudiantes.

**Criterio D-5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

**Fundamentación:** Las tareas del profesor están insertas en una comunidad educativa, en un sistema educacional y en un contexto nacional que es necesario que él conozca y considere. En este sentido, el profesor debe conocer las características y metas de su establecimiento y del sistema educacional, las políticas nacionales y locales de educación, así como sus obligaciones y derechos laborales y profesionales.

Igualmente, el profesor, como miembro de la profesión docente, analiza cómo se relacionan las políticas y metas nacionales con el proyecto educativo y las metas de su establecimiento, de manera de alcanzar una educación de calidad para todos y fortalecer la profesión docente, entre los desafíos de la educación chilena para el siglo XXI, se destaca que “los docentes deben participar activamente en la formulación del proyecto educativo de su escuela o liceo y deben

comprometerse con el mismo, asumiendo responsabilidad por el cumplimiento de un programa previamente conocido por los padres y alumnos” ( Ministerio de Educación de Chile, 1994:11)

**Descriptor D.5.1:** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.

**Descripción de la competencia:** El profesor demuestra conocer el currículum nacional y las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo.

**Descriptor D.5.2:** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.

**Descripción de la competencia:** El profesor demuestra conocer las estrategias e instrumentos de gestión educativa.

**Descriptor D.5.3:** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.

**Descripción de la competencia:** El profesor demuestra conocer las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo las alternativas de desarrollo de la profesión docente.

**Descriptor D.5.4:** Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.

**Descripción de la competencia:** Conoce y participa, cuando es posible, en la formulación del proyecto educativo del establecimiento, del reglamento interno y del reglamento de evaluación, entre otros.

**Descriptor D.5.5:** Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento educacional.

**Descripción de la competencia:** El profesor se desempeña de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento educacional. Actúa en coherencia con el proyecto educativo del establecimiento.

**Descriptor D.5.6:** Analiza críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de las políticas de éste.

**Descripción de la competencia:** El profesor evalúa la coherencia entre el proyecto educativo del establecimiento y su implementación y los objetivos y metas de las políticas nacionales.

Considerando que en este Dominio tiene como principio la reflexión de la práctica pedagógica es que el tema del profesor como un profesional reflexivo resulta interesante de mencionar.

Schön (1998) menciona lo difícil que es para el profesional de la educación realizar una reflexión exhaustiva de su práctica considerando las condiciones de trabajo en las que se desempeña; por ejemplo, cuando se ve enfrentado a un problema en que los alumnos presentan cierta confusión, comienza a cuestionarse el ¿cómo piensan sus alumnos/as sobre este determinado problema?, surgen entonces otras interrogantes, ¿cómo es que los alumnos /as entendieron el problema planteado? o ¿qué significa esa confusión?, cuando comienza entonces a reflexionar e intentar dar respuestas a las preguntas, se da cuenta de que el programa de estudios debe entonces en parte ser dejado de lado, puesto que no le entrega la solución, ni permite el avance de los estudiantes.

Sin embargo (McKernan, 2001), plantea que la capacidad para autoevaluarse y mejorar por medio de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica, es el rasgo más destacado de un profesional reflexivo, siendo una imagen atractiva para la comunidad educativa en la que está desarrollándose.

A pesar que la reflexión exija al profesional ciertas condiciones que la mayoría de las veces son difíciles que cumplir, como por ejemplo, dedicar tiempo exclusivo a realizar investigaciones teóricas y prácticas que ayuden a responder las interrogantes surgidas, no debemos olvidar la importancia de realizarlas, ya que los beneficios ayudarán no sólo a fortalecer al docente, sino que además formar alumnos/as más reflexivos y atentos a identificar sus propias habilidades y competencias para aprovecharlas en función de la mejora de sus aprendizajes haciéndolos más efectivos y significativos.

### **CAPÍTULO III**

## **MARCO OPERACIONAL**

### **3.1 Diseño de la Investigación.**

El diseño de esta investigación es de tipo empírico (no experimental), ya que no se manipulan deliberadamente y no se varían intencionalmente las variables, lo que hace ver el fenómeno tal y como sucede para después analizarlo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

#### **3.1.1 Tipo de Investigación.**

La presente investigación es de tipo empírica y descriptiva porque busca por un lado determinar las percepciones que poseen respecto de si mismo los profesores básicos del primer y segundo ciclo de Educación Básica de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar, de las competencias que ponen en acción en la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales, por otro lado busca encontrar diferencias significativas entre las percepciones que poseen respecto de si mismo los profesores básicos del primer ciclo de Educación Básica y la evaluación que realizan sus superiores jerárquicos en cada una de estas competencias, según género, años de servicio y tipo de contrato de los profesores.

#### **3.1.2 Población o universo.**

Para esta investigación se consideró al 100% de los profesores de 1º a 8º Básico de las cuarenta y cuatro escuelas básicas que constituyen el universo de los establecimientos de Educación Básica municipalizados de la Comuna de Viña del Mar. Chile.

#### **3.1.3 Unidad de análisis.**

Para la definición de los sujetos a evaluar se determinó a los profesores que ejercen docencia en los cursos de 1º a 8º Básico de las cuarenta y cuatro escuelas básicas municipalizadas de la Comuna de Viña del Mar. Chile.

### 3.1.4 Muestra

Se tomó una muestra incidental compuesta por 488 profesores::

204 Profesores Básicos de 5° a 8° Básico (2° Ciclo) pertenecientes a veintinueve escuelas básicas que respondieron voluntariamente el instrumento de “Autoevaluación de las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente”.

284 Profesores Básicos de 1° a 4° Básico (1° Ciclo) pertenecientes a cuarenta y dos escuelas básicas que respondieron voluntariamente el instrumento de “Autoevaluación de las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente” y sus jefes superiores jerárquicos los evaluaron con el mismo instrumento en la versión “Evaluación de las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente”.

### 3.1.5 Hipótesis de Investigación:

Las percepciones a través de la autoevaluación, que poseen respecto de sí mismos los profesores de Educación Básica del 2° ciclo, de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales, difieren según su género.

Las percepciones a través de la autoevaluación, que poseen respecto de sí mismos los profesores de Educación Básica del 1° ciclo, de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales, difieren significativamente de la evaluación que realizan sus superiores jerárquicos en cada una de estas competencias, según género, años de servicio y tipo de contrato de los profesores.

### 3.1. 6 Variables

#### Variable 1: Género

Profesores género Masculino: Código 1

Profesoras género Femenino: Código 2

#### Variable 2: Tipo de Contrato

Contrato Indefinido: Código 1

Contrato Plazo Fijo: Código 2

#### Variable 3: Años de Servicio en Educación

1 a 11 años: Código 1

12 a 21 años: Código 2

22 a 31 años: Código 3

Más de 31 años: Código 4

**Variable 4:** Dominio “A” del Marco de la Buena Enseñanza “Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante”

##### Sub Variable 4.1: Criterio A-1

El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

##### Sub Variable 4.2: Criterio A-2

El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

##### Sub Variable 4.3: Criterio A-3

El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

##### Sub Variable 4.4: Criterio A-4

El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

**Sub Variable 4.5:** Criterio A-5

El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

**Variable 5:** Dominio B del Marco de la Buena Enseñanza “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes”

**Sub Variable 5.1:** Criterio B-1

El profesor establece un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre si.

**Sub Variable 5.2:** Criterio B-2

El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

**Sub Variable 5.3:** Criterio B-3

El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

**Sub Variable 5.4:** Criterio B-4.

El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

**Variable 6:** Dominio C del Marco de la Buena Enseñanza “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”

**Sub Variable 6.1:** Criterio C-1

El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

**Sub Variable 6.2:** Criterio C-2

El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.



**Sub Variable 6.3:** Criterio C-3

El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

**Sub Variable 6.4:** Criterio C-4

El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

**Sub Variable 6.5:** Criterio C-5

El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

**Sub Variable 6.6:** Criterio C-6

El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

**Variable 7** Dominio D del Marco de la Buena Enseñanza “Responsabilidades Profesionales”**Sub Variable 7.1:** Criterio D-1

El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

**Sub Variable 7.2:** Criterio D-2

El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

**Sub Variable 7.3:** Criterio D-3

El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

**Sub Variable 7.4:** Criterio D-4

El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

**Sub Variable 7.5:** Criterio D-5

El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

### 3.1.6.1. ESQUEMAS CON LA PRESENTACIÓN DE LAS VARIABLES, SUB VARIABLES Y DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS.

**Esquema N° 14:** Variable 4 Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

Sub variable 4.1.

Sub Variable 4.1	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio A-1</p> <p>El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p>	<p>A.1.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.</p> <p>A.1.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña.</p> <p>A.1.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas</p> <p>A.1.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.</p> <p>A.1.5.- Cuando planifica sus clases, el profesor, incorpora en sus planificaciones los principios del marco curricular nacional y los énfasis de los subsectores que enseño.</p>

**Esquema N° 15:** Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

Sub variable 4.2.

Sub Variable 4.2	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio A-2</p> <p>El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p>	<p>A.2.1.- Logra conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.</p> <p>A.2.2.- Cuando planifica sus clases, considera las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.</p> <p>A.2.3.- Logra conocer las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes.</p> <p>A.2.4.- Cuando planifica sus clases, considera las características familiares y culturales de sus estudiantes.</p> <p>A.2.5.- Logra conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.</p> <p>A.2.6.- Cuando planifica sus clases, considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.</p> <p>A.2.7.- Logra conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.</p> <p>A.2.8.- Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.</p>

**Esquema N° 16:** Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.  
Sub variable 4.3.

<b>Sub Variable 4.3</b>	<b>DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS</b>
<p>Criterio A-3</p> <p>El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.</p>	<p>A.3.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.</p> <p>A.3.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes, con la complejidad de los contenidos que enseñará.</p> <p>A.3.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos</p> <p>A.3.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.</p> <p>A.3.5.- Cuando planifica sus clases, el profesor, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes.</p> <p>A.3.6.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará.</p>

**Esquema N° 17:** Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.  
Sub variable 4.4.

<b>Sub Variable 4.4</b>	<b>DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS</b>
<p>Criterio A-4</p> <p>El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.</p>	<p>A.4.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.</p> <p>A.4.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes.</p> <p>A.4.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.</p> <p>A.4.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.</p> <p>A.4.5.- Cuando planifica sus clases, el profesor, incorpora actividades de aprendizaje, que consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.</p>

**Esquema N° 18:** Variable 4. Dominio A. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.  
Sub variable 4.5.

Sub Variable 4.5	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio A-5</p> <p>El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>A.5.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.</p> <p>A.5.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, las estrategias de evaluación que programa, son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados</p> <p>A.5.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.</p> <p>A.5.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña estrategias de evaluación que ofrecen a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.</p>

**Esquema N° 19:** Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.  
Sub variable 5.1.

Sub Variable 5.1	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio B-1</p> <p>El profesor establece un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.</p>	<p>B.1.1.- Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.</p> <p>B.1.2.- Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.</p> <p>B.1.3.- Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje.</p> <p>B.1.4.- Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.</p> <p>B.1.5.- Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.</p> <p>B.1.6.- Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.</p>

**Esquema N° 20:** Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.  
Sub variable 5.2.

Sub Variable 5.2	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio B-2</p> <p>El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.</p>	<p>B.2.1.- Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.</p> <p>B.2.2.- Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.</p> <p>B.2.3.- Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.</p> <p>B.2.4.- Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad.</p> <p>B.2.5.- Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.</p>

**Esquema Nº 21:** Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.  
Sub variable 5.3.

Sub Variable 5.3	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio B-3</p> <p>El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p>	<p>B.3.1.- Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.</p> <p>B.3.2.- Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes.</p> <p>B.3.3.- Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.</p> <p>B.3.4.- Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.</p> <p>B.3.5.- Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.</p>

**Esquema Nº 22:** Variable 5. Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.  
Sub variable 5.4.

Sub Variable 5.4	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio B-4</p> <p>El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>	<p>B.4.1.- Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.</p> <p>B.4.2.- Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.</p> <p>B.4.3.- Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que sus estudiantes dispongan de ellos en forma oportuna.</p> <p>B.4.4.- Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.</p> <p>B.4.5.- Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.</p>

**Esquema Nº 23:** Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.  
Sub variable 6.1.

Sub Variable 6.1	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio C-1</p> <p>El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>C.1.1.- El profesor comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase.</p> <p>C.1.2.- El profesor comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr.</p> <p>C.1.3.- El profesor explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.</p>

**Esquema N° 24:** Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.  
Sub variable 6.2.

Sub Variable 6.2	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio C-2</p> <p>El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p>	<p>C.2.1.- El profesor estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>C.2.2.- El profesor desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.</p> <p>C.2.3.- El profesor implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.</p> <p>C.2.4.- El profesor propone actividades que involucren cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.</p> <p>C.2.5.- El profesor entrega a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.</p>

**Esquema N° 25:** Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.  
Sub variable 6.3.

Sub Variable 6.3	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio C-3</p> <p>El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p>	<p>C.3.1.- El profesor desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes.</p> <p>C.3.2.- El profesor desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.</p> <p>C.3.3.- El profesor desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes.</p> <p>C.3.4.- El profesor utiliza un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.</p> <p>C.3.5.- El profesor utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.</p>

**Esquema N° 26:** Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.  
Sub variable 6.4.

Sub Variable 6.4	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio C-4</p> <p>El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.</p>	<p>C.4.1.- El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.</p> <p>C.4.2.- El profesor procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p>C.4.3.- El profesor organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.</p>

**Esquema N° 27:** Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.  
Sub variable 6.5.

Sub Variable 6.5	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio C-5</p> <p>El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.</p>	<p>C.5.1.- El profesor incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.</p> <p>C.5.2.- El profesor durante el desarrollo de las clases, formula preguntas y problemas a sus estudiantes.</p> <p>C.5.3.- El profesor cuando formula preguntas y problemas, concede el tiempo necesario para resolverlos.</p> <p>C.5.4.- El profesor aborda los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.</p> <p>C.5.5.- El profesor orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.</p> <p>C.5.6.- El profesor promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.</p>

**Esquema N° 28:** Variable 6. Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.  
Sub variable 6.6.

Sub Variable 6.6	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio C-6</p> <p>El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>	<p>C.6.1.- El profesor utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.</p> <p>C.6.2.- El profesor utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.</p> <p>C.6.3.- El profesor reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.</p>

**Esquema N° 29:** Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales  
Sub variable 7.1.

Sub Variable 7.1	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio D-1</p> <p>El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p>	<p>D.1.1.- El profesor evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.</p> <p>D.1.2.- El profesor analiza críticamente su práctica de enseñanza.</p> <p>D.1.3.- El profesor reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de mis estudiantes.</p> <p>D.1.4.- El profesor al analizar su práctica de enseñanza, identifica sus necesidades de aprendizaje.</p> <p>D.1.5.- El profesor procura satisfacer sus necesidades de aprendizaje.</p>

**Esquema N° 30:** Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales  
Sub variable 7.2.

Sub Variable 7.2	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio D-2</p> <p>El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p>	<p>D.2.1.- El profesor promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.</p> <p>D.2.2.- El profesor participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.</p> <p>D.2.3.- El profesor participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo del establecimiento.</p>

**Esquema N° 31:** Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales.  
Sub variable 7.3.

Sub Variable 7.3	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio D-3</p> <p>El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p>	<p>D.3.1.- El profesor detecta las fortalezas de todos sus estudiantes.</p> <p>D.3.2.- El profesor procura potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes.</p> <p>D.3.3.- El profesor identifica las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico.</p> <p>D.3.4.- El profesor propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.</p>

**Esquema N° 32:** Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales.  
Sub variable 7.4.

Sub Variable 7.4	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio D-4</p> <p>El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p>	<p>D.4.1.- El profesor informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.</p> <p>D.4.2.- El profesor informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.</p> <p>D.4.3.- El profesor contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>D.4.4.- El profesor contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes</p>

**Esquema N° 33:** Variable 7. Dominio D. Responsabilidades Profesionales.  
Sub variable 7.5.

Sub Variable 7.5	DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS
<p>Criterio D-5</p> <p>El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.</p>	<p>D.5.1.- El profesor maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.</p> <p>D.5.2.- El profesor maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.</p> <p>D.5.3.- El profesor maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.</p> <p>D.5.4.- El profesor se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.</p> <p>D.5.5.- El profesor se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.</p> <p>D.5.6.- El profesor analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.</p>



### 3.2 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El procedimiento utilizado en esta investigación se basó en la auto administración del Instrumento N° 1 “AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE” a los profesores básicos del primer y segundo ciclo y en la evaluación de los superiores jerárquicos de los profesores del primer ciclo básico con el Instrumento N° 2 “EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE” de las escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar, dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar.

Las líneas de enfoque que presenta esta investigación fueron determinadas según los Dominios que presenta el Marco para la Buena Enseñanza, considerando sus criterios y descriptores, algunos de los descriptores fueron desglosados por el investigador.

Una vez construido el instrumento y realizada una primera revisión se llevó a juicio de diez expertos para determinar su validez, se utilizó la fórmula de validez de Contenido de Lawshe (1975), obteniéndose CVM 0,796 razón de validez de contenido, el valor mínimo de la razón de validez de contenido para asegurar que es improbable que el acuerdo se deba al azar, con 10 expertos es de 0.62

Se realizó una prueba piloto para el análisis de la consistencia interna con una muestra de 44 profesores seleccionando un sujeto por escuela, lo que equivale al 100% de los establecimientos básicos municipalizados de Viña del Mar, obteniéndose el Coeficiente Alfa de Cronbach de 0,961, permitiendo establecer que la consistencia interna entre los reactivos demuestra un alto grado de correlación entre estos. Se puede decir que el cuestionario es homogéneo pues los reactivos están midiendo en forma adecuada el rasgo asociado con el desempeño del docente. Además esto indica que aquellos docentes con puntuaciones altas tienen competencias similares en cada uno de los dominios examinados de su desempeño profesional docente.

Se aplicó la fórmula de Spearman Brown para estimar la fiabilidad a partir de la correlación de dos mitades de este cuestionario. El criterio utilizado para determinar la longitud de reactivos utilizado es el de reactivos pares a una mitad (a) con 48 elementos y los impares a otra mitad (b) con 48 elementos, obteniéndose los siguientes resultados:

Correlación entre formas: 0,632

Con la corrección de Spearman-Brown para determinar la correlación en nuestra prueba, que tiene doble longitud: 0,774.

El análisis de fiabilidad de los instrumentos administrados a las muestras de la investigación, se realizó siguiendo la misma metodología usada para la prueba piloto, obteniéndose los siguientes resultados:

**Instrumento 1 Autoevaluación 204 casos** (Profesores de 5º a 8º)

Coeficiente Alfa de Cronbach: 0,976

**Dos Mitades**

Correlación entre formas: 0,553

Con la corrección de Spearman-Brown para determinar la correlación en nuestra prueba, que tiene doble longitud: 0,712.

**Instrumento 1 Autoevaluación 284 casos** (Profesores de 1º a 4º)

Coeficiente Alfa de Cronbach: 0,966

**Dos Mitades**

Correlación entre formas: 0,816

Con la corrección de Spearman-Brown para determinar la correlación en nuestra prueba, que tiene doble longitud: 0,899.

**Instrumento 2 Evaluación 284 casos** (Profesores de 1º a 4º)

Coeficiente Alfa de Cronbach: 0,981

**Dos Mitades**

Correlación entre formas: 0,859

Con la corrección de Spearman-Brown para determinar la correlación en nuestra prueba, que tiene doble longitud: 0.924.



## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

En este capítulo se presenta el análisis cualitativo y otro cuantitativo de los cuatro Dominios del Marco de la Buena Enseñanza, con sus respectivos criterios desglosados en los descriptores que describen cada una de las competencias que los profesores de Educación Básica de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar movilizan en su desempeño profesional docente.

La Información se presenta en el siguiente orden:

**Primera Parte:**

**ANÁLISIS CUALITATIVO DEL ESTUDIO REALIZADO CON LOS PROFESORES DE 5° A 8° BÁSICO.**

**Segunda Parte:**

**ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL ESTUDIO REALIZADO CON LOS PROFESORES DE 1° A 4° BÁSICO.**

## **PARTE I DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:**

### **ANÁLISIS CUALITATIVO DEL ESTUDIO REALIZADO CON LOS PROFESORES DE 5° A 8° BÁSICO.**

Este análisis da cuenta de cómo los profesores de 5° a 8° básico según la variable género, a través de la aplicación del Instrumento N° 1 “Autoevaluación”, perciben las competencias que movilizan en su desempeño profesional docente en los cuatro dominios del Marco para la buena enseñanza:

**Dominio A:** Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

**Dominio B:** Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

**Dominio C:** Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

**Dominio D:** Responsabilidades profesionales.

La información se presenta en Tablas de frecuencia y gráficos para cada una de las 96 competencias.

#### 4.1 Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos en las competencias del Dominio A

##### PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

**CRITERIO A.1:** El Profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

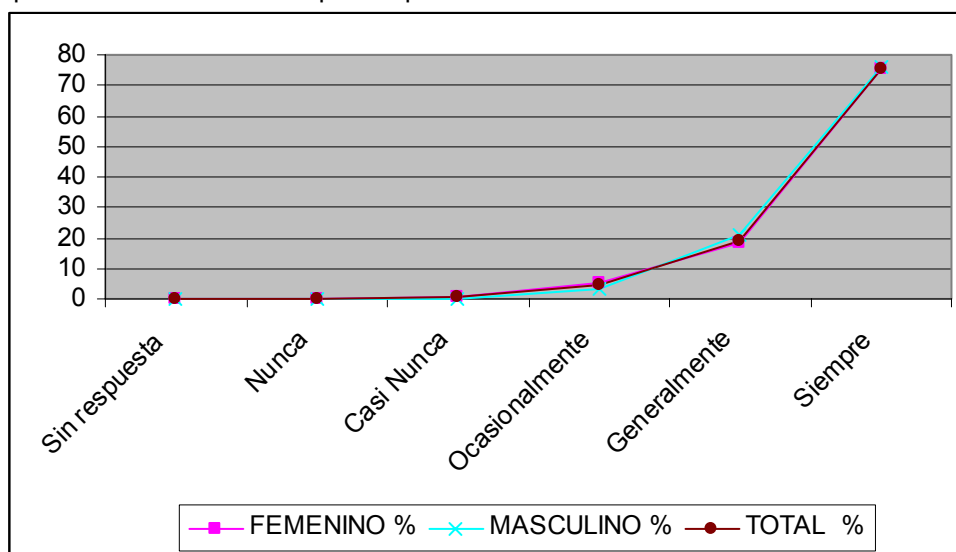
**TABLA N° 1**

**Descriptor A.1.1.** El profesor cuando planifica sus clases, considera los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	8	5,5	2	3,4	10	4,9
Generalmente	27	18,5	12	20,7	39	19,1
Siempre	110	75,3	44	75,9	154	75,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 1**

**Descriptor A.1.1.** El profesor cuando planifica sus clases, considera los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.



**Análisis:** El 75% de los profesores, independiente del género manifiestan que cuando planifican sus clases, consideran los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña, un 19,1 % de los profesores manifiesta que sólo lo hace generalmente, lo que de alguna manera deja de manifiesto una falta en el dominio disciplinario.

Del total de la muestra el 75,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 19,1% generalmente, el 4,9% ocasionalmente, y el 0,5% casi nunca.

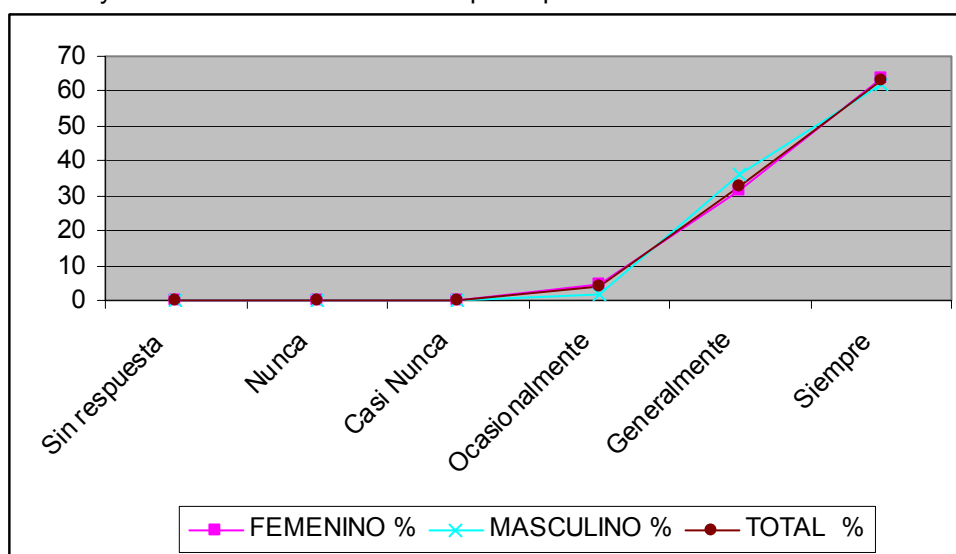
**TABLA N° 2**

**Descriptor A.1.2.** El profesor cuando planifica sus clases, considera las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	7	4,8	1	1,7	8	3,9
Generalmente	46	31,5	21	36,2	67	32,8
Siempre	93	63,7	36	62,1	129	63,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 2**

**Descriptor A.1.2.** El profesor cuando planifica sus clases, considera las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña.



**Análisis:** No existiendo una diferencia porcentual en esta competencia según el género, el nivel de profesores manifiestan que cuando planifican sus clases, generalmente consideran las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseñan, alcanza a un 31,5 % en el caso de la mujeres y un 36,2% en los varones, estos resultados son coherentes con la competencia anterior, lo que estaría evidenciando una falta en el dominio disciplinario y en especial lo relacionado con el desarrollo de las disciplinas.

Del total de la muestra el 63,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 32,8% generalmente y el 3,9% ocasionalmente.



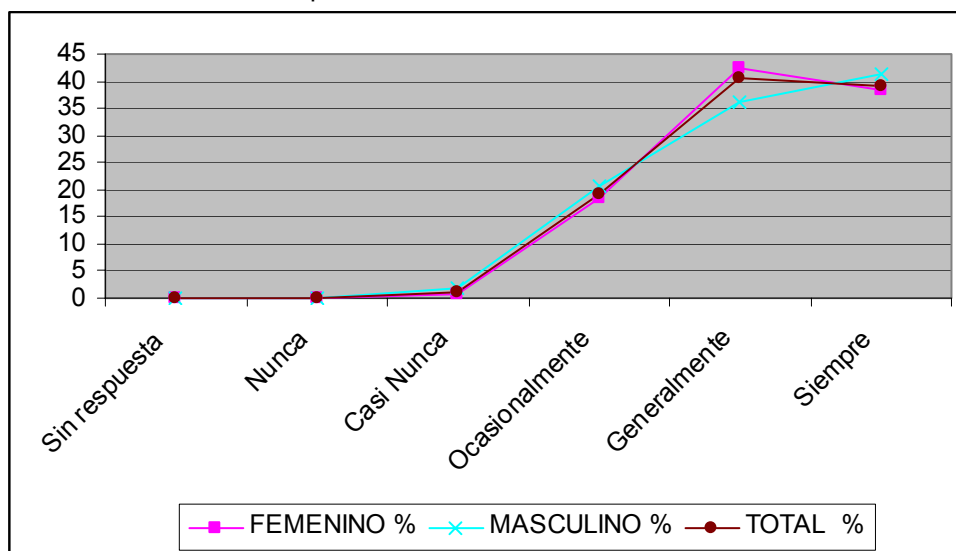
TABLA N° 3

**Descriptor A.1.3.** El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	1	1,7	2	1,0
Ocasionalmente	27	18,5	12	20,7	39	19,1
Generalmente	62	42,5	21	36,2	83	40,7
Siempre	56	38,4	24	41,4	80	39,2
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 3

**Descriptor A.1.3.** El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.



**Análisis:** No existiendo una diferencia porcentual en esta competencia según el género, en relación a la competencia de relacionar los contenidos que enseñará con otras disciplinas, los resultados se distribuyen entre siempre, general y ocasionalmente. Un 38,4% de las profesoras y un 41,4% perciben que siempre ponen en acción esta competencia, lo hacen generalmente un 42,5% y 36,2% respectivamente, existiendo un porcentaje importante de profesoras y profesores que manifiestan que ocasionalmente relacionan los contenidos que enseñarán con los de otras disciplinas, llegando al 18,5% en las profesoras y a un 20,7% en el caso de los profesores.

Del total de la muestra el 39,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 40,7% generalmente, el 19,1% ocasionalmente y el 1% casi nunca.

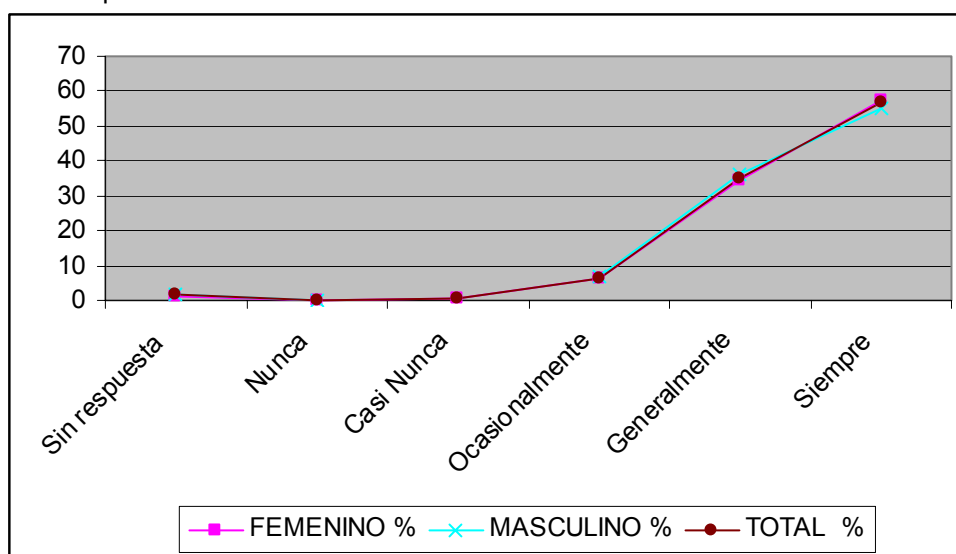
**TABLA N° 4**

**Descriptor A.1.4.** El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7			1	0,5
Ocasionalmente	9	6,2	4	6,9	13	6,4
Generalmente	50	34,2	21	36,2	71	34,8
Siempre	84	57,5	32	55,2	116	56,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 4**

**Descriptor A.1.4.** El profesor cuando planifica sus clases, relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.



**Análisis:** Frente a la competencia referida a si los profesores cuando planifican sus clases, relacionan los contenidos de los subsectores del aprendizaje que enseñarán con el contexto, no hay diferencia porcentual según el género, en ambos casos el 57,5% de las profesoras y 55,2% de los profesores se autoevalúan que siempre lo hacen, y el 34,2 y 36,2 manifiestan que los hacen generalmente, ocasionalmente movilizan esta competencia un 6,2 de las profesoras y un 6,9% de los profesores. Estos resultados dejan de manifiesto que un gran porcentaje de los alumnos en las clases no logran contextualizar los contenidos tratados y por ende poco significativos para ellos.

Del total de la muestra el 56.9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 34,8% generalmente. El 6,4% ocasionalmente y el 0,5% casi nunca y un 1,5% sin respuesta.

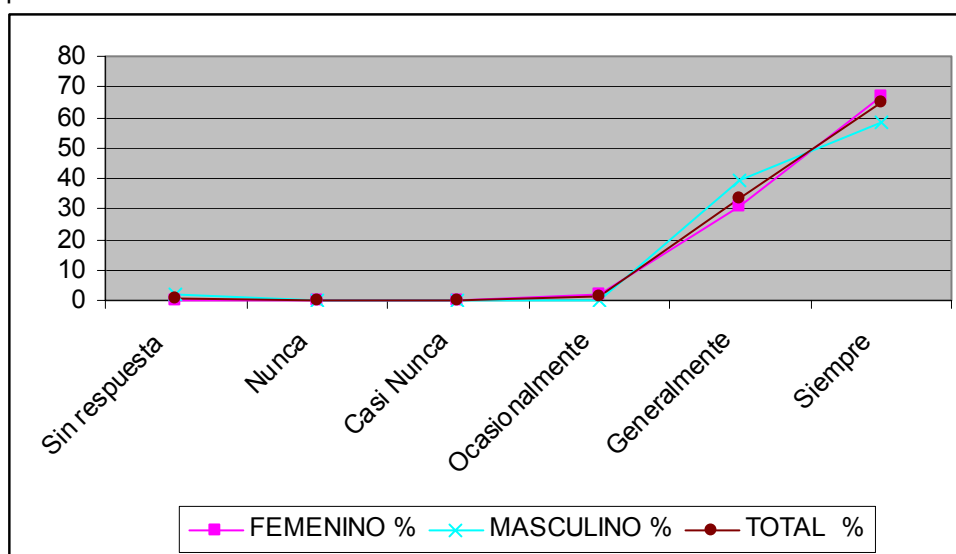
**TABLA N° 5**

**Descriptor A.1.5.** El profesor cuando planifica sus clases, incorpora en las planificaciones los principios del marco curricular nacional.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	1	1,7	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	0	0	3	1,5
Generalmente	45	30,8	23	39,7	68	33,3
Siempre	98	67,1	34	58,6	132	64,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 5**

Descriptor A.1.5. El profesor cuando planifica sus clases, incorpora en las planificaciones los principios del marco curricular nacional.



**Análisis:** Se observa una diferencia porcentual según el género en la puesta en acción de la competencia referida a incorporar en las planificaciones los principios del marco curricular nacional. Las profesoras manifiestan hacerlo siempre en un 67,1% y los profesores sólo en un 58,6%, generalmente lo hacen 30,8 de las profesoras y un 39,7 % de los profesores y un 2,1% de las profesoras declaran hacerlo ocasionalmente. Sería relevante poder determinar si la causa de que un 33,3% del total de los docentes manifiesta poner en acción esta competencia generalmente, es desconocimiento o falta de comprensión del marco curricular nacional.

Del total de la muestra el 64,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 33,3% generalmente y el 1,5% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.

**CRITERIO A-2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

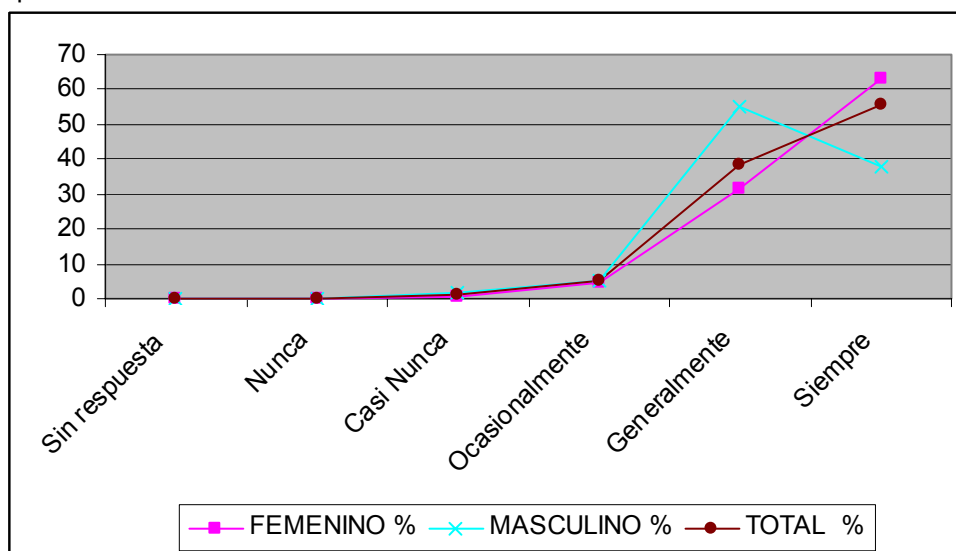
**TABLA N° 6**

**Descriptor A.2.1.** El profesor logra conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	1	1,7	2	1,0
Ocasionalmente	7	4,8	3	5,2	10	4,9
Generalmente	46	31,5	32	55,2	78	38,2
Siempre	92	63,0	22	37,9	114	55,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 6**

**Descriptor A.2.1.** El profesor logra conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.



**Análisis:** En esta competencia se observa una diferencia en los porcentajes según el género, siendo el porcentaje más alto de profesoras que manifiestan que siempre logran conocer las características de sus alumnas, llegando a un 63,0%, los profesores que dicen poner en acción esta competencia alcanza a un 37,9%, generalmente ponen en acción esta competencia un 31,5 % de las profesoras y un 52,2% de los profesores, también se observa un porcentaje de docentes que lo hacen ocasionalmente 4,8% de las profesoras y un 4,2% de los profesores.

Del total de la muestra el 55,9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 38,2% generalmente, el 4,9 % ocasionalmente y el 1,0% casi nunca.

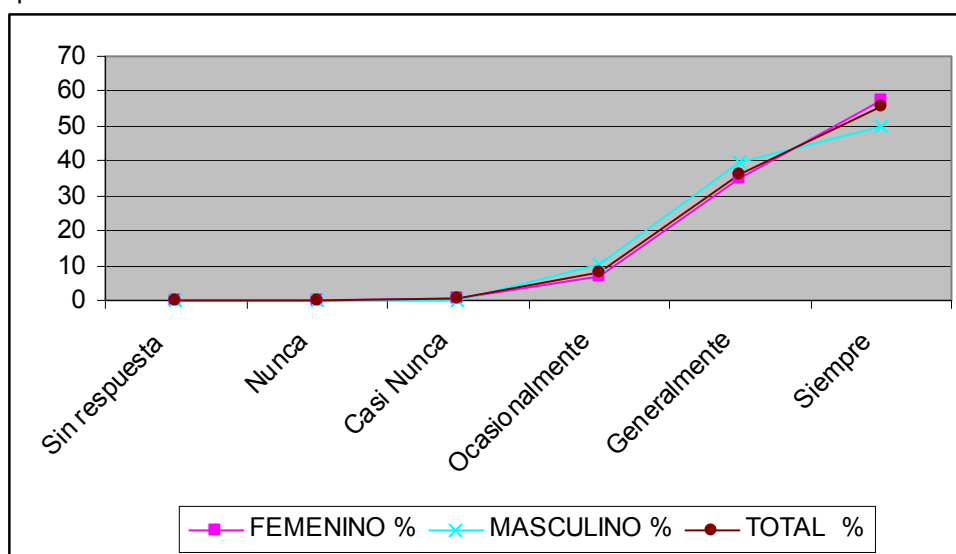
**TABLA N° 7**

**Descriptor A.2.2.** Cuando planifica sus clases, considera las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	10	6,8	6	10,3	16	7,8
Generalmente	51	34,9	23	39,7	74	36,3
Siempre	84	57,5	29	50	113	55,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 7**

**Descriptor A.2.2.** Cuando planifica sus clases, considera las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.

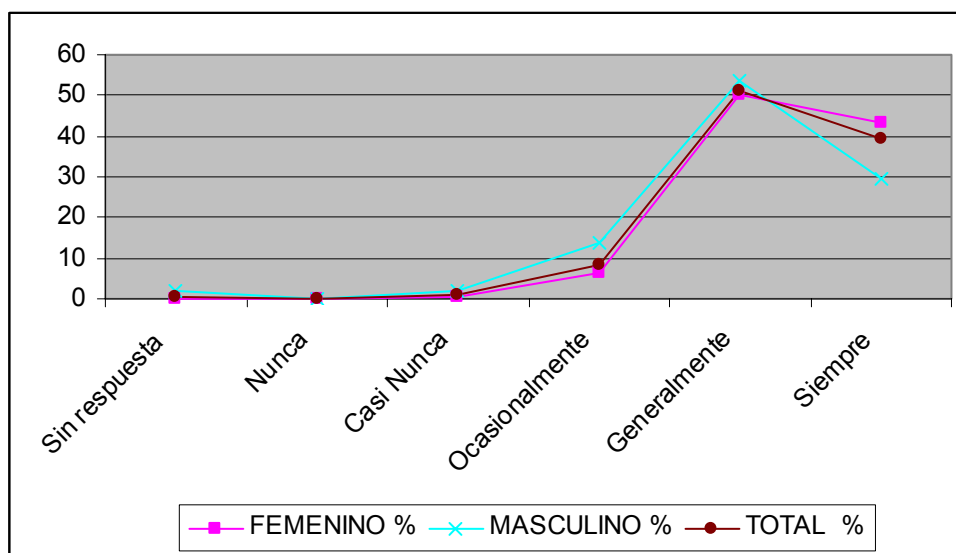


**Análisis:** En relación a la competencia anterior, referida al conocimiento de las características de los alumnos, al momento de considerarlas cuando los docentes planifican sus clases, los porcentajes son menores, alcanzando un 57,5% de profesoras y 50% de profesores que lo hacen siempre, y un 34,9% de profesoras y un 39,7% de profesores manifiestan hacerlo generalmente, un 6,8% de las profesoras y un 10,3 de los profesores manifiestan hacerlo ocasionalmente.

Del total de la muestra el 55,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 36,3% generalmente, el 7,8% ocasionalmente y el 0,5% casi nunca.

**TABLA N° 8****Descriptor A.2.3.** Logra conocer las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	1	1,7	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	1	1,7	2	1,0
Ocasionalmente	9	6,2	8	13,8	17	8,3
Generalmente	73	50	31	53,4	104	51,0
Siempre	63	43,2	17	29,3	80	39,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 8****Descriptor A.2.3.** Logra conocer las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes.

**Análisis:** En relación a que los docentes logran conocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos la diferencia porcentual según género se observa en la opción siempre, que en ambos casos es significativamente baja, sólo un 43,2% de las profesoras y un 29,3% de los profesores manifiestan que siempre lo logran, generalmente los hacen un 50,0% y un 53,4% respectivamente, ocasionalmente un 6,2% de las profesoras y un 13,8% de los profesores logran hacerlo.

Del total de la muestra el 39,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 51,0% generalmente, el 8,3% ocasionalmente, el 1,0% casi nunca, existiendo un 0,5% que no responde.

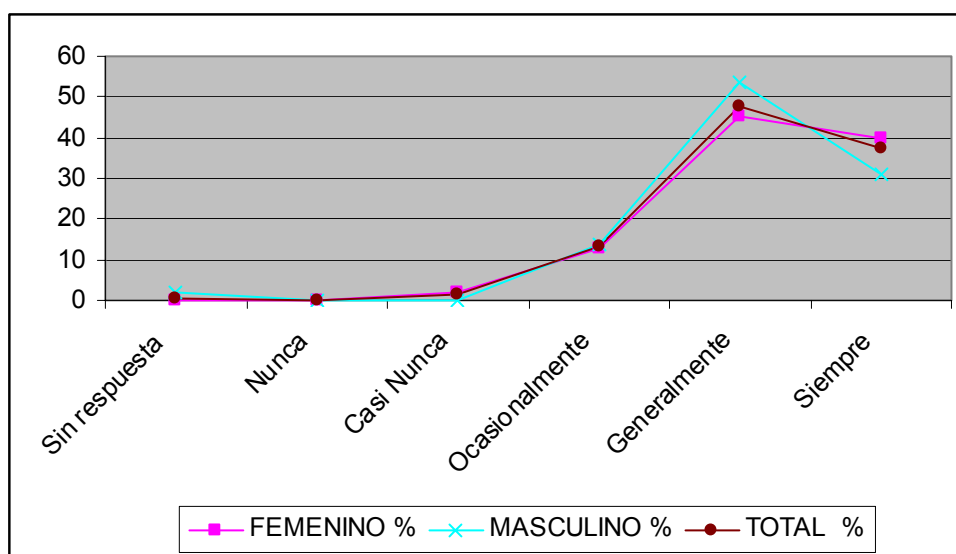
**TABLA N° 9**

**Descriptor A.2.4.** Cuando planifica sus clases, considera las características familiares y culturales de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	1	1,7	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	3	2,1	0	0	3	1,5
Ocasionalmente	19	13,0	8	13,8	27	13,2
Generalmente	66	45,2	31	53,4	97	47,5
Siempre	58	39,7	18	31,0	76	37,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 9**

**Descriptor A.2.4.** Cuando planifica sus clases, considera las características familiares y culturales de sus estudiantes.



**Análisis:** Esta competencia está relacionada con la anterior, primero se debe conocer las características familiares y culturales de los estudiantes para estar en condiciones de considerarlas en las planificaciones de las clases, los resultados de esta competencia son coherentes con lo manifestado por los docentes en la anterior, sólo el 39,7% de las profesoras y el 31,0% de los profesores manifiestan que siempre consideran en sus planificaciones las características familiares y culturales de los estudiantes, generalmente lo hacen en un 45,2% y 53,4% respectivamente, ocasionalmente lo hacen un 13,0% de las profesoras y un 13,8% de los profesores.

Del total de la muestra el 37,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 47,5% generalmente, el 13,2% ocasionalmente, el 1,5% casi nunca y un 0,5% no responde.

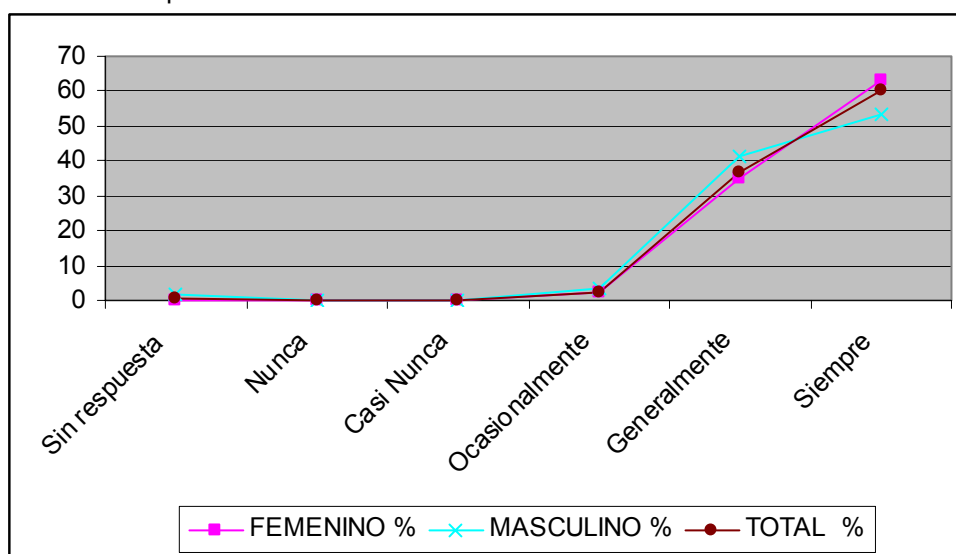
**TABLA N° 10**

**Descriptor A.2.5.** Logra conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	1	1,7	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	2	3,4	5	2,5
Generalmente	51	34,9	24	41,4	75	36,8
Siempre	92	63,0	31	53,4	123	60,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 10**

**Descriptor A.2.5.** Logra conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.



**Análisis:** En relación a que los docentes logran conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará existe una diferencia porcentual según género, en el caso de las profesoras, un 63,0% manifiesta que siempre lo hace y sólo un 53,4% de los profesores lo hace siempre, generalmente lo hace un 34,9% de las profesoras y un 41,4% de los profesores, un 2,1% de las profesoras y un 3,4% de los profesores lo hacen ocasionalmente.

Del total de la muestra el 60,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 36,8% generalmente y el 2,5% ocasionalmente, existiendo un 0,5% no responde.



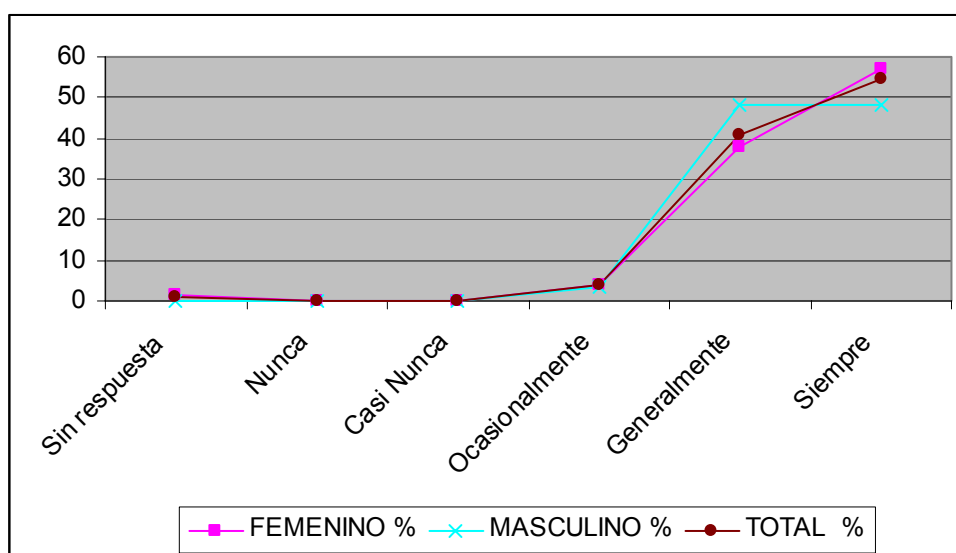
**TABLA N° 11**

**Descriptor A.2.6.** Cuando planifica sus clases, considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	0	0	2	1,0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	6	4,1	2	3,4	8	3,9
Generalmente	55	37,7	28	48,3	83	40,7
Siempre	83	56,8	28	48,3	111	54,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 11**

**Descriptor A.2.6.** Cuando planifica sus clases, considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.

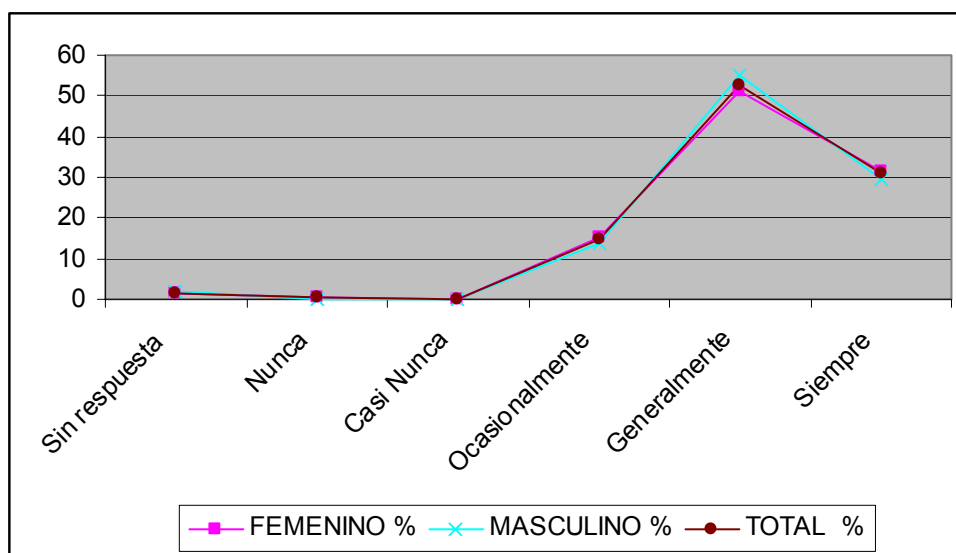


**Análisis:** En relación a que los docentes cuando planifican, consideran las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñarán, un 56,8 de las profesoras y un 48,3% de los profesores manifiestan hacerlo siempre, un 37,7% de las profesoras y un 48,3% de los profesores lo hacen generalmente, en forma ocasional lo hacen 4,1% y 3,4% respectivamente. Los resultados de esta competencia son coherentes con lo manifestado por los docentes en la competencia anterior.

Del total de la muestra el 54,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 40,7% generalmente y el 3,9% ocasionalmente, existiendo un 1,0% que no responde.

**TABLA N° 12****Descriptor A.2.7.** Logra conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	22	15,1	8	13,8	30	14,7
Generalmente	75	51,4	32	55,2	107	52,5
Siempre	46	31,5	17	29,3	63	30,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 12****Descriptor A.2.7.** Logra conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.

**Análisis:** En relación a que los docentes logran conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes, no se observa una diferencia porcentual significativa según el género, sólo un 31,5% de las profesoras y un 29,3% de los profesores manifiestan hacerlo siempre, mientras que un 51,4% y 55,2% respectivamente señalan que lo hacen generalmente, ocasionalmente manifiestan hacerlo un 15,1% de las profesoras y un 13,8% de los profesores.

Del total de la muestra el 30,9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 52,5% generalmente, el 14,7% ocasionalmente, el 0,5% nunca y un 1,5% que no responde.

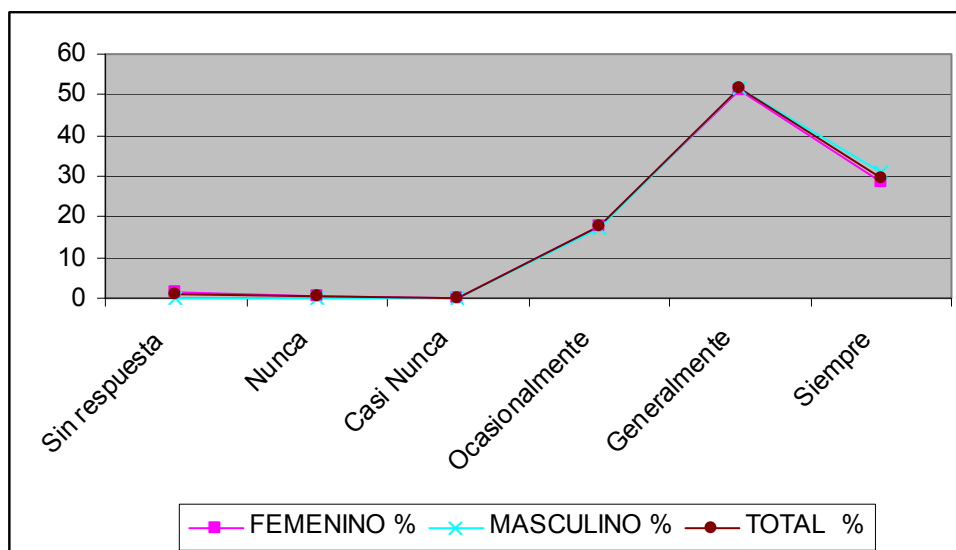
TABLA N° 13

**Descriptor A.2.8.** Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	0	0	2	1,0
Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Casi Nunca		0	0	0	0	0
Ocasionalmente	26	17,8	10	17,2	36	17,6
Generalmente	75	51,4	30	51,7	105	51,5
Siempre	42	28,8	18	31,0	60	29,4
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 13

**Descriptor A.2.8.** Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.



**Análisis:** Esta competencia está relacionada con la anterior, sólo si los docentes logran conocer las formas de aprender de sus estudiantes, estarán en condiciones de considerar en las planificaciones de sus clases, las diferentes maneras de aprender de ellos, los resultados son coherentes con la competencia anterior, alcanzando sólo un 28,8% de las profesoras y un 31,0% de los profesores que manifiestan hacerlo siempre, generalmente lo hacen un 51,4% de las profesoras y un 51,7% de los profesores, en forma ocasional señalan hacerlo un 17,8% y un 17,2% respectivamente. No se observa una diferencia en esta competencia según el género de los docentes.

Del total de la muestra el 29,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 51,5% generalmente, el 17,6% ocasionalmente, el 0,5% nunca y un 1,0% que no responde.

**CRITERIO A-3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplinas (s) que enseña.

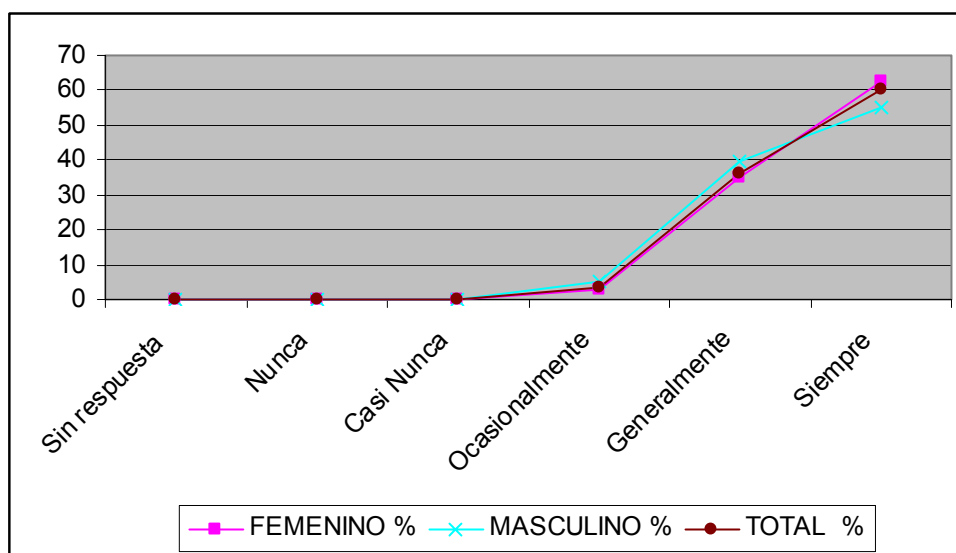
**TABLA N° 14**

**Descriptor A.3.1.** Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	4	2,7	3	5,2	7	3,4
Generalmente	51	34,9	23	39,7	74	36,3
Siempre	91	62,3	32	55,2	123	60,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 14**

**Descriptor A.3.1.** Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.



**Análisis:** En relación a que los docentes, cuando planifican sus clases, consideran la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará, un 62,3% de las profesoras y un 55,2% de los profesores manifiestan que siempre lo hacen, generalmente lo hacen un 34,9% y 39,7% respectivamente, un 2,7% de las profesoras y un 5,2% de los profesores lo hacen ocasionalmente.

Del total de la muestra el 60,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 36,3% generalmente y el 3,4% ocasionalmente.

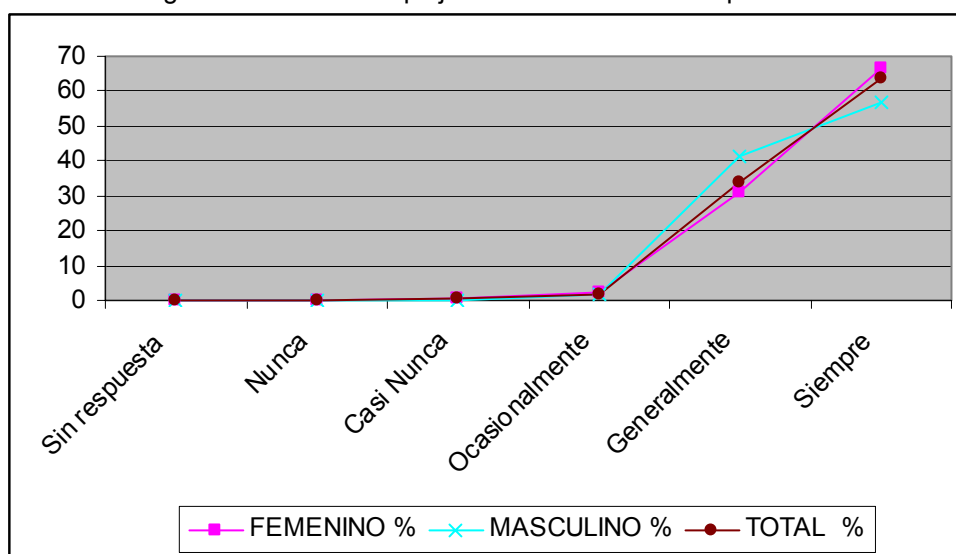
TABLA N° 15

**Descriptor A.3.2.** Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	3	2,1	1	1,7	4	2,0
Generalmente	45	30,8	24	41,4	69	33,8
Siempre	97	66,4	33	56,9	130	63,7
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 15

**Descriptor A.3.2.** Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.



**Análisis:** En relación a que los docentes, cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñarán los resultados son coherentes con lo declarado en la competencia anterior, en este caso el 66,4% de las profesoras y el 56,9% de los profesores declaran hacerlo siempre, lo que significa una diferencia significativa según la variable género, mientras que un 30,8% y un 41,4% respectivamente lo hacen generalmente existiendo un mínimo porcentaje de profesoras y profesores que ocasionalmente lo hacen.

Del total de la muestra el 63,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 33,8% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y el 0,5% casi nunca. .

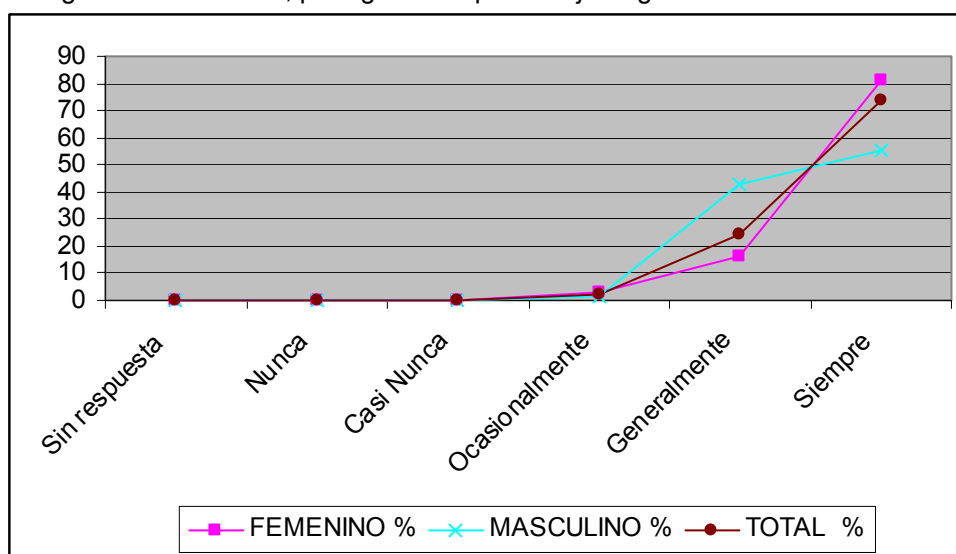
TABLA N° 16

**Descriptor A.3.3.** Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Generalmente	24	16,4	25	43,1	49	24,0
Siempre	118	80,8	32	55,2	150	73,5
Total	146	100	58	100	204	100

TABLA N° 16

**Descriptor A.3.3.** Cuando planifica sus clases, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos.



**Análisis:** En relación a la competencia de incorporar una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos, los resultados dejan de manifiesto una diferencia significativa según el género, siendo el porcentaje más alto de las profesoras que declaran que siempre lo hacen en un 80,8 % y los profesores alcanzan a un 55,2%, generalmente lo hacen un 16,4% y un 43,1% respectivamente.

Del total de la muestra el 73,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 24,0% generalmente y el 2,5% ocasionalmente.

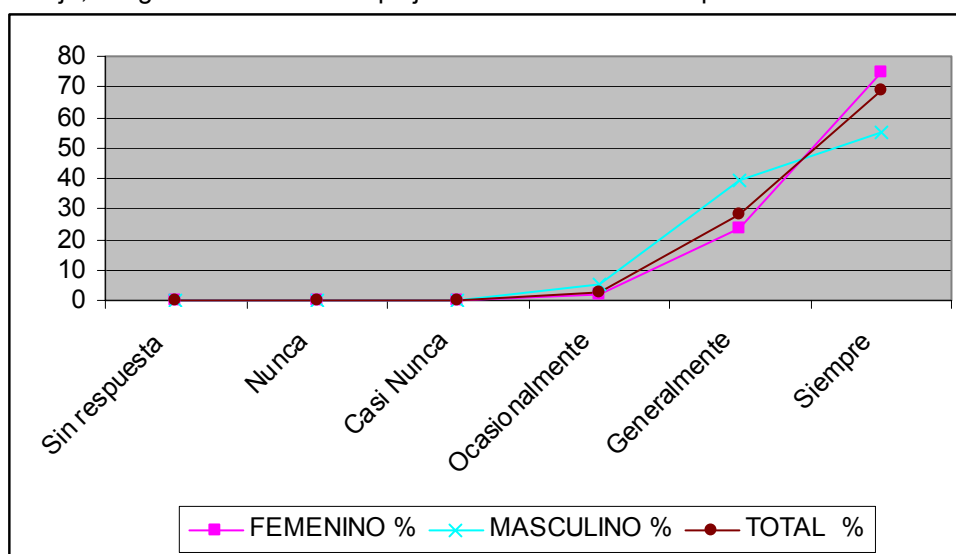
**TABLA Nº 17**

**Descriptor A.3.4.** Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	3	5,2	6	2,9
Generalmente	34	23,3	23	39,7	57	27,9
Siempre	109	74,7	32	55,2	141	69,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO Nº 17**

**Descriptor A.3.4.** Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.



**Análisis:** La competencia referida a la selección de distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñarán, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, en la cual el 74,7% de las profesoras manifiestan ponerla siempre en acción, versus el 55,2% de los profesores, generalmente lo hacen el 23,3% de las profesoras y el 39,7% de los profesores.

Del total de la muestra el 69,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,9% generalmente y el 2,9% ocasionalmente.

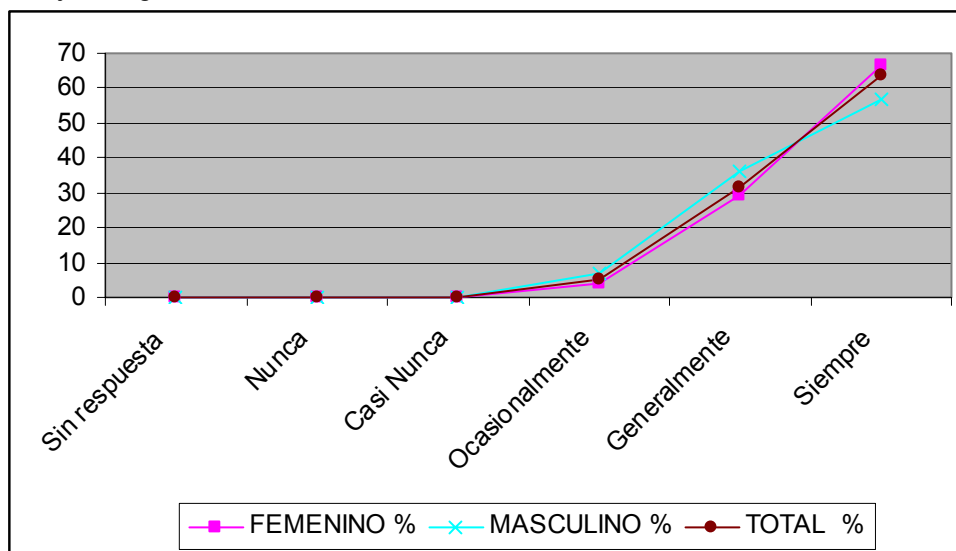
**TABLA N° 18**

**Descriptor A.3.5.** Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	6	4,1	4	6,9	10	4,9
Generalmente	43	29,5	21	36,2	64	31,4
Siempre	97	66,4	33	56,9	130	63,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 18**

**Descriptor A.3.5.** Cuando planifica sus clases, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes.



**Análisis:** La competencia referida a la selección de distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes, el 66,4% de las profesoras la ponen en acción siempre y los profesores en un 59,9%, no apreciándose una diferencia significativa según género de los docentes, el 29,5% de las profesoras y el 36,2% de los profesores manifiestan hacerlo generalmente.

Del total de la muestra el 63,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 31,4% generalmente y el 4,9% ocasionalmente.



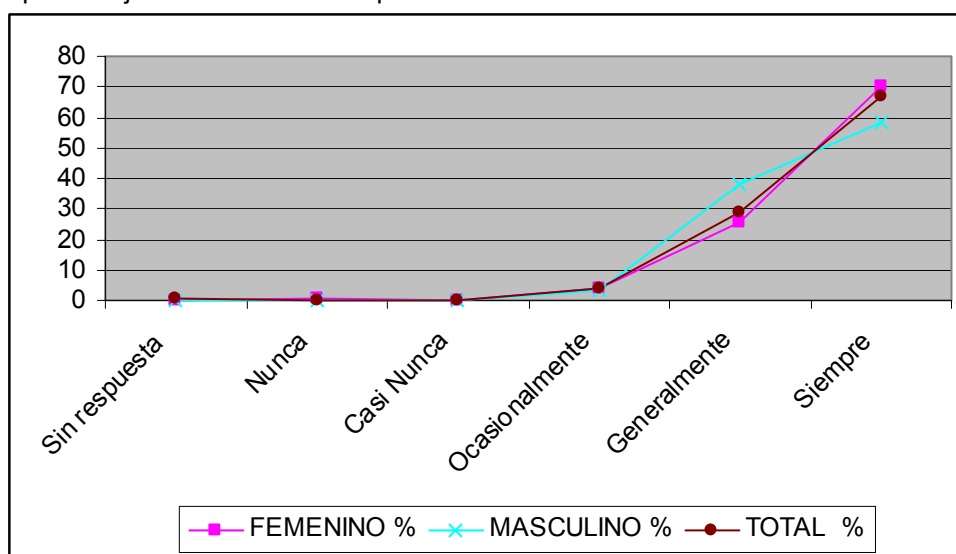
**TABLA N° 19**

**Descriptor A.3.6.** Cuando planifica sus clases, considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	0	0	0	0	1	0,5
Nunca	1	0,7	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	6	4,1	2	3,4	8	3,9
Generalmente	37	25,3	22	37,9	59	28,9
Siempre	102	69,9	34	58,6	136	66,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 19**

**Descriptor A.3.6.** Cuando planifica sus clases, considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará.



**Análisis:** En relación a la competencia de considerar en las planificaciones de sus clases, las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñarán, el 69,9% de las profesoras y el 58,6% de los profesores expresan hacerlo siempre, mientras que generalmente lo hacen en un 25,3% y un 37,9% respectivamente y en un 3,1% y 3,4% manifiestan hacerlo ocasionalmente.

Del total de la muestra el 32,8% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 48,5% generalmente, el 17,6% ocasionalmente, el 0,5% nunca y un 0,5% que no responde.

**CRITERIO A-4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de los estudiantes.

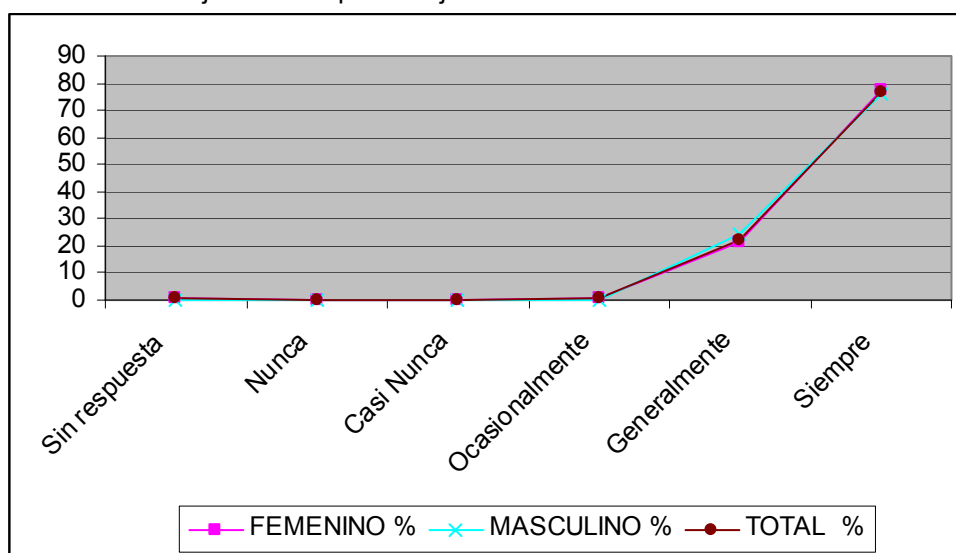
**TABLA N° 20**

**Descriptor A.4.1.** Cuando planifica sus clases, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	31	21,2	14	24,1	45	22,1
Siempre	113	77,4	44	75,9	157	77,0
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 20**

**Descriptor A.4.1.** Cuando planifica sus clases, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.



**Análisis:** En la competencia relacionada con la elaboración de una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional, no existe una diferencia según el género de los profesores, en ambos casos los que manifiestan que siempre lo hacen se ubican por sobre el 70% y los profesores que generalmente lo hacen se ubican en un 21,2% las mujeres y 24,2% los hombres, esta situación estaría denotando un porcentaje significativo de alumnos que en su proceso de aprendizaje, no estaría tratando contenidos coherentes con el marco curricular nacional.

Del total de la muestra el 70,0% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 22,1% generalmente y el 0,5% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.

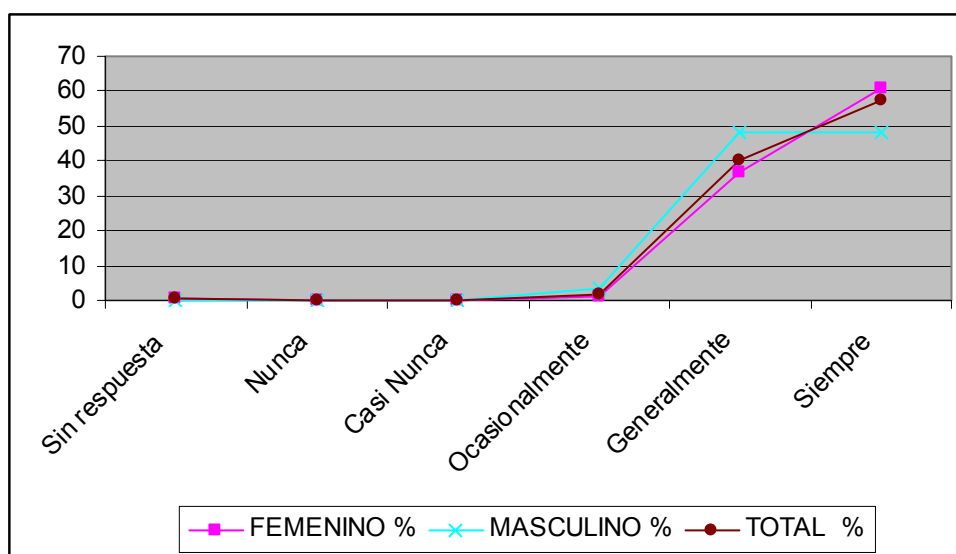
**TABLA N° 21**

**Descriptor A.4.2.** Cuando planifica sus clases, considera las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	2	3,4	4	2
Generalmente	54	37	28	48,3	82	40,2
Siempre	89	61	28	48,3	117	57,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 21**

**Descriptor A.4.2.** Cuando planifica sus clases, considera las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes.



**Análisis:** En relación a que los profesores cuando planifican consideran las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes, existen una diferencia significativa según género, siendo las profesoras las que en mayor porcentaje manifiestan que ponen en acción esta competencia, en el caso de las profesoras un 61,0 % manifiesta que lo hace siempre y un 37,0 lo hace generalmente, en el caso de los profesores el 48,3% manifiesta que lo hace siempre y en igual porcentaje generalmente.

Del total de la muestra el 57,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 40,2% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.

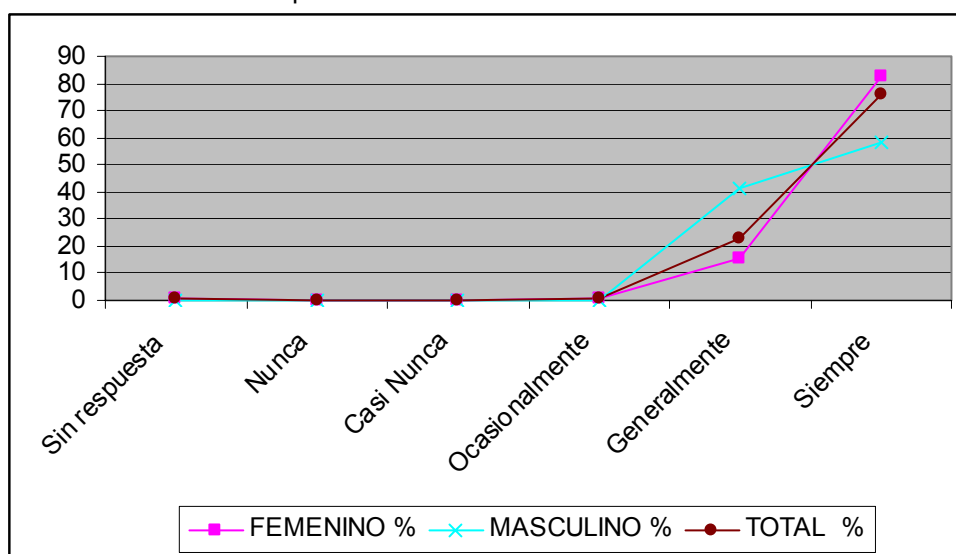
TABLA N° 22

**Descriptor A.4.3.** Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	23	15,8	24	41,4	47	23
Siempre	121	82,9	34	58,6	155	76
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 22

**Descriptor A.4.3.** Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.



**Análisis:** En relación a la competencia de diseñar cuando planifican sus clases, actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñarán, se evidencia una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 82,9 % de las profesoras expresan hacerlo siempre y sólo el 58,6% de los profesores lo hacen siempre, mientras que generalmente lo hacen en un 15,8% y un 41,4 % respectivamente.

Del total de la muestra el 76,0 % de los docentes declaran hacerlo siempre, el 23,0% generalmente, el 0,5% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.

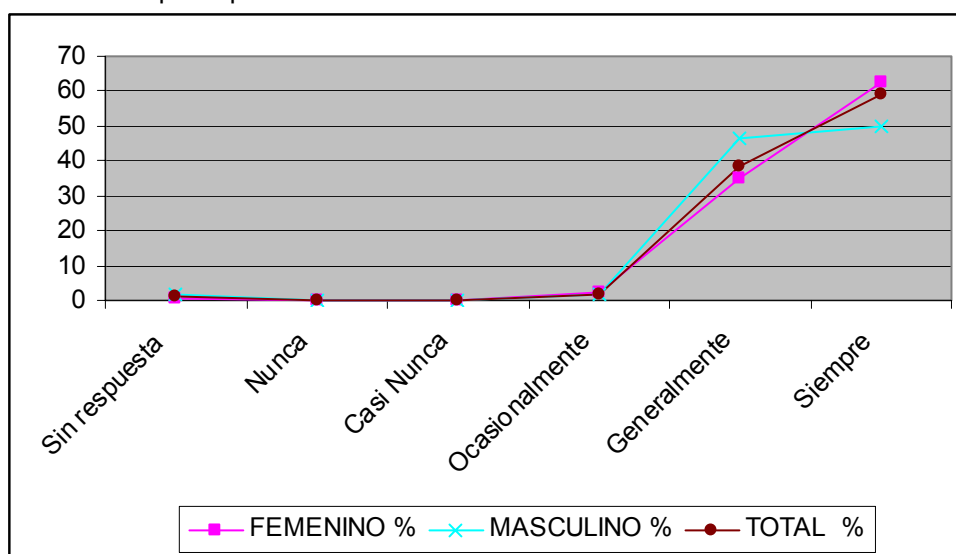
**TABLA Nº 23**

**Descriptor A.4.4.** Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	1	1,7	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	1	1,7	4	2
Generalmente	51	34,9	27	46,6	78	38,2
Siempre	91	62,3	29	50	120	58,8
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO Nº 23**

**Descriptor A.4.4.** Cuando planifica sus clases, diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.



**Análisis:** En relación a la competencia de diseñar cuando planifican sus clases, actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible, se evidencia una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 62,3 % de las profesoras y el 50,0 % de los profesores expresan hacerlo siempre, mientras que generalmente lo hacen en un 34,9 % y un 46,6 % respectivamente.

Del total de la muestra el 58,8% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 38,2% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y un 1,0% que no responde.

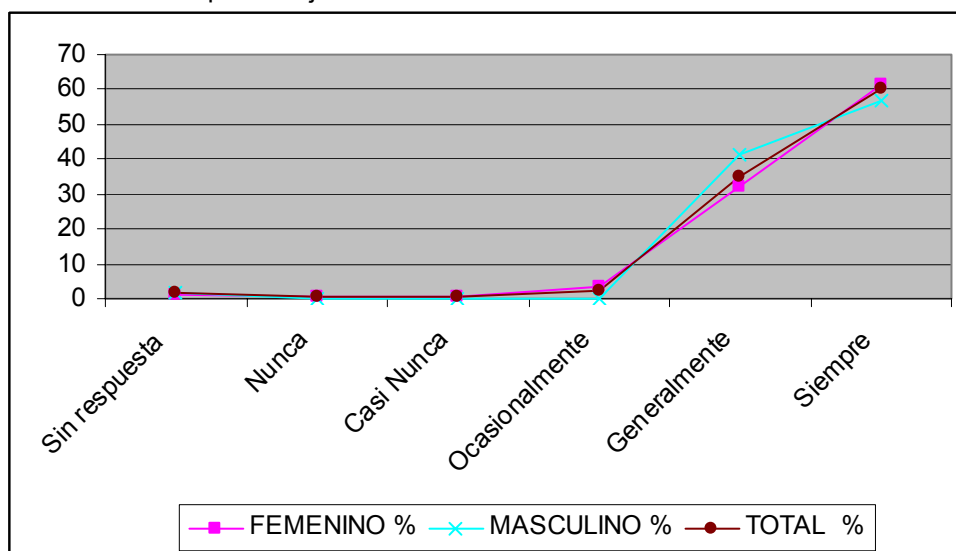
TABLA N° 24

**Descriptor A.4.5.** Cuando planifica sus clases, incorpora actividades de aprendizaje que consideran variados espacios de expresión oral, lectura, escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	5	3,4	0	0	5	2,5
Generalmente	47	32,2	24	41,4	71	34,8
Siempre	90	61,6	33	56,9	123	60,3
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 24

**Descriptor A.4.5.** Cuando planifica sus clases, incorpora actividades de aprendizaje que consideran variados espacios de expresión oral, lectura, escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.



**Análisis:** En relación a la competencia del docente de incorporar en sus planificaciones actividades de aprendizaje que consideran variados espacios de expresión oral, lectura, escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores, no se observa una diferencia porcentual significativa según el género, el 61,6% de las profesoras y el 56,9% de los profesores expresan hacerlo siempre, y generalmente los hacen 32,2% y un 41,4% respectivamente.

Del total de la muestra el 60,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 38,8% generalmente, el 2,5% ocasionalmente, el 0,5% casi nunca, el 0,5% nunca y un 1,5% que no responde.

**CRITERIO A-5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

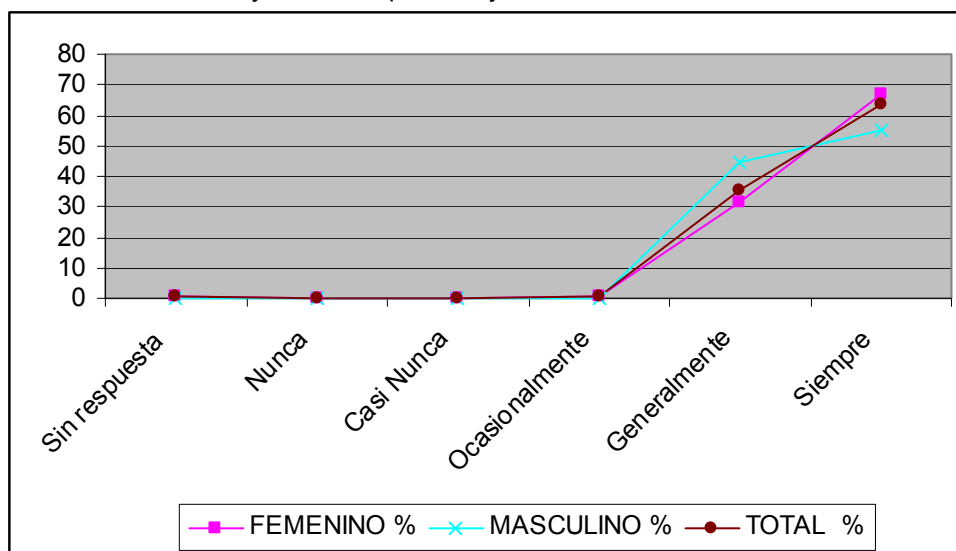
**TABLA N° 25**

**Descriptor A.5.1.** Cuando planifica sus clases, los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	46	31,5	26	44,8	72	35,3
Siempre	98	67,1	32	55,2	130	63,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 25**

**Descriptor A.5.1.** Cuando planifica sus clases, los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.



**Análisis:** En relación a la competencia de programar en sus planificaciones criterios de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, se evidencia una diferencia porcentual según el género de los docentes, el 67,1% de las profesoras y el 55,2% de los profesores expresan hacerlo siempre, y generalmente los hacen 31,5% y un 4,8% respectivamente.

Del total de la muestra el 63,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 35,3% generalmente, el 0,5% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.

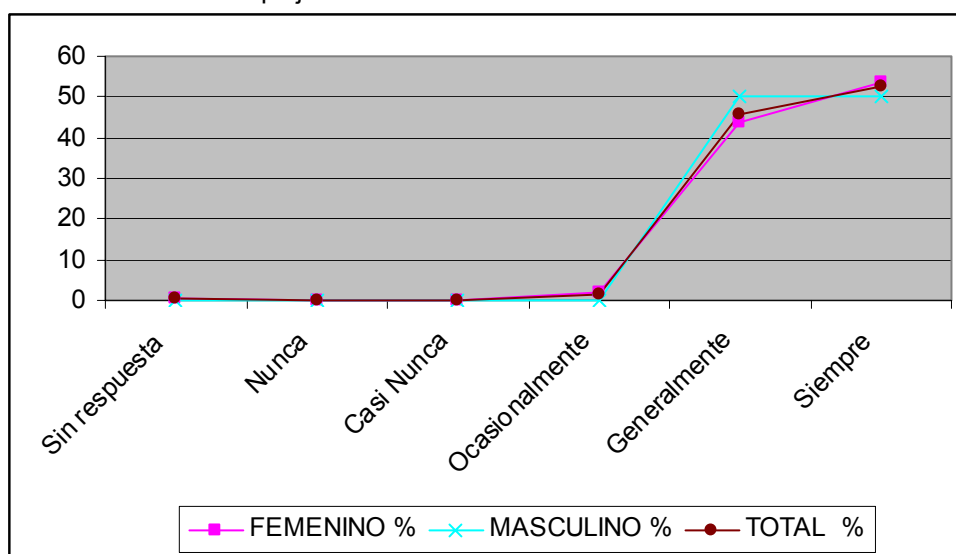
**TABLA N° 26**

**Descriptor A.5.2.** Cuando planifica sus clases, las estrategias de evaluación que programa son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	0	0	3	1,5
Generalmente	64	43,8	29	50	93	45,6
Siempre	78	53,4	29	50	107	52,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 26**

**Descriptor A.5.2.** Cuando planifica sus clases, las estrategias de evaluación que programa son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.



**Análisis:** En la competencia del docente de incorporar en sus planificaciones estrategias de evaluación coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados, no se evidencia una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, superando levemente el 50% el nivel siempre, donde el 53,4% de las profesoras y el 50,0 % de los profesores expresan hacerlo siempre, y generalmente lo hacen un 43,8% de las profesoras y un 50% de los profesores.

Del total de la muestra el 52,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 45,6% generalmente, el 1,5% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.



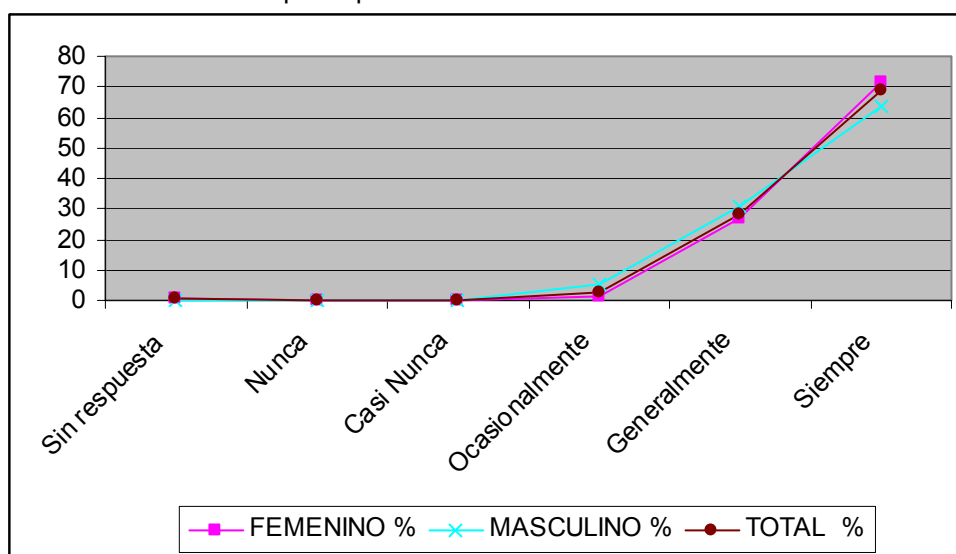
**TABLA N° 27**

**Descriptor A.5.3.** Cuando planifica sus clases, diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	3	5,2	5	2,5
Generalmente	39	26,7	18	31	57	27,9
Siempre	104	71,2	37	63,8	141	69,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 27**

**Descriptor A.5.3.** Cuando planifica sus clases, diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.



**Análisis:** En la competencia del docente de incorporar en sus planificaciones diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes con la disciplina que enseña, no se evidencia una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, pero en relación a la competencia anterior los resultados son superiores, alcanzando al 71,2% de las profesoras que manifiestan hacerlo siempre y el 63,8 de los profesores, generalmente lo hace el 26,7% de las profesoras y el 31% de los profesores.

Del total de la muestra el 69,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,9% generalmente y el 2,5% ocasionalmente, existiendo un 0,5% que no responde.

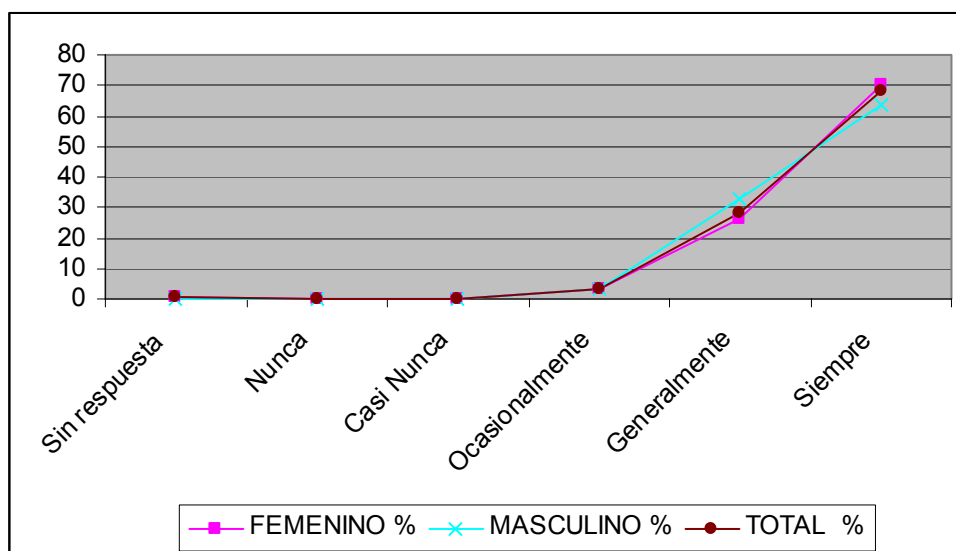
**TABLA N° 28**

**Descriptor A.5.4.** Cuando planifica sus clases, diseña estrategias de evaluación que ofrezcan a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	5	3,4	2	3,4	7	3,4
Generalmente	38	26,0	19	32,8	57	27,9
Siempre	102	69,9	37	63,8	139	68,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 28**

**Descriptor A.5.4.** Cuando planifica sus clases, diseña estrategias de evaluación que ofrezcan a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.



**Análisis:** En la competencia del docente de incorporar en sus planificaciones diversas estrategias de evaluación que ofrezcan a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido, no se observa una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 69,9% de las profesoras y el 63,8% de los profesores expresan hacerlo siempre, mientras que generalmente lo hacen un 26,0% de las profesoras y una 32,8% de los profesores, existiendo un 3,4% de profesoras y profesores que lo hacen ocasionalmente.

Del total de la muestra el 68,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,9% generalmente, el 3,4% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.

#### 4.2 Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos en las competencias del Dominio B “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.

**CRITERIO B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

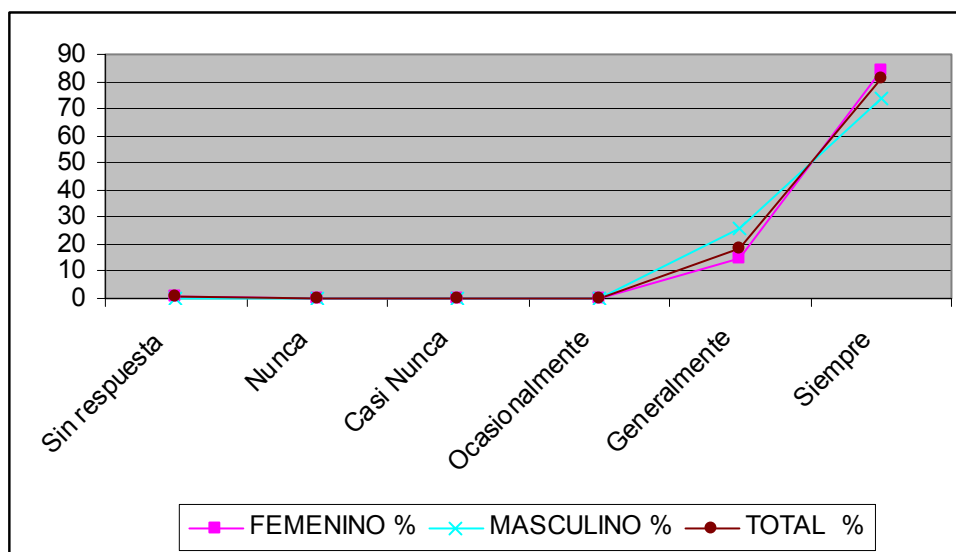
**TABLA N° 29**

**Descriptor B.1.1.** Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	22	15,1	15	25,9	37	18,1
Siempre	123	84,2	43	74,1	166	81,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 29**

**Descriptor B.1.1.** Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.

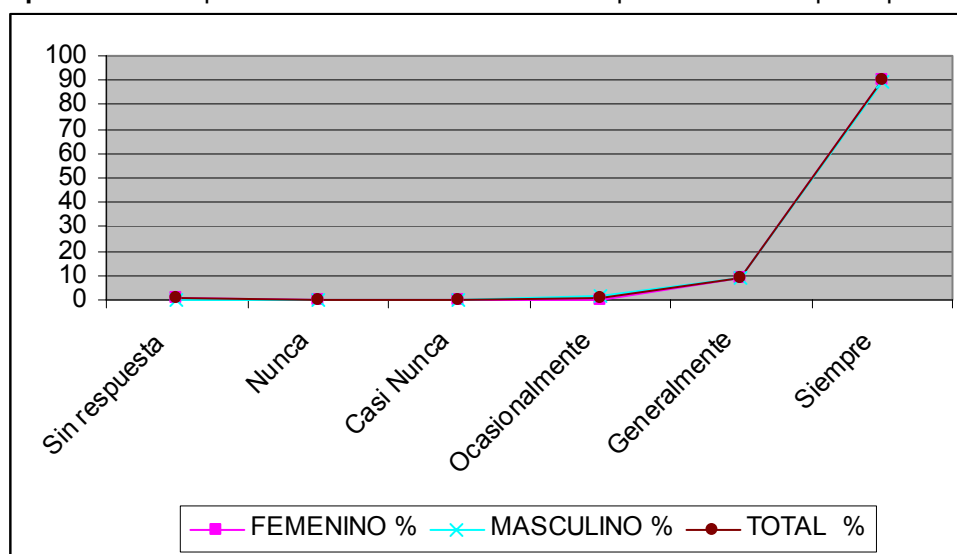


**Análisis:** En el establecimiento de un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes, se evidencia una diferencia porcentual según el género de los docentes, el 84,9% de las profesoras y el 74,1% de los profesores expresan hacerlo siempre, mientras que generalmente lo hacen un 15,1% de las profesoras y una 25,9% de los profesores, existiendo un 3,4% de profesoras y profesores que lo hacen ocasionalmente.

Del total de la muestra el 81,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 18,1% generalmente y un 0,5% que no responde.

**TABLA N° 30****Descriptor B.1.2.** Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	1	1,7	1	0,5
Generalmente	13	8,9	5	8,6	18	8,8
Siempre	132	90,4	52	89,7	184	90,2
Total	146	100	58	100	204	100

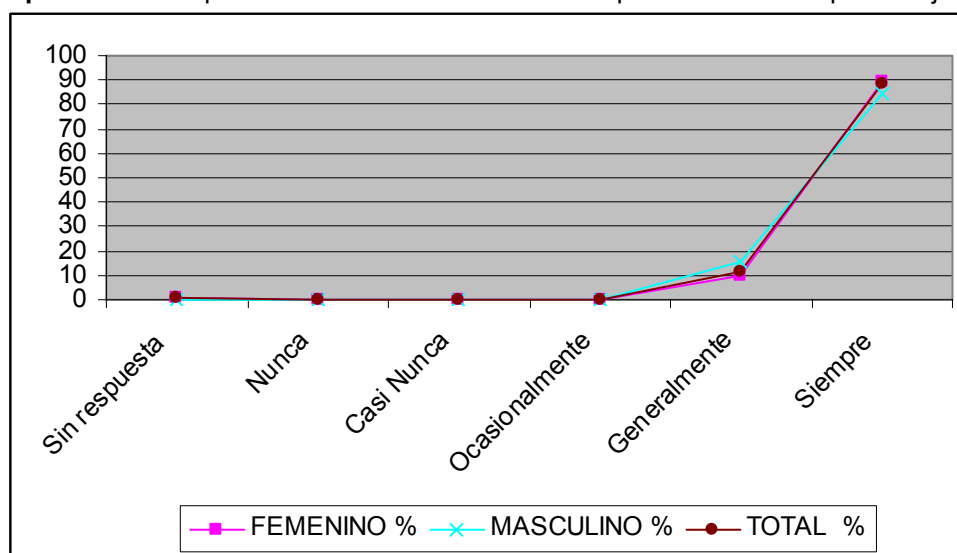
**GRÁFICO N° 30****Descriptor B.1.2.** Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.

**Análisis:** En la competencia de proporcionar a todos sus estudiantes oportunidades de participación no se evidencia una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, siendo bastante alto el porcentaje de los que declaran hacerlo siempre, en el caso de la profesoras el porcentaje llega al 90,4% y en los profesores alcanza al 89,7%, generalmente los hacen en un 8,9% y 8,5% respectivamente.

Del total de la muestra el 90,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 8,2% generalmente y el 0,5% ocasionalmente, existiendo un 0,5% que no responde.

**TABLA N° 31****Descriptor B.1.3.** Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje..

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	14	9,6	9	15,5	23	11,3
Siempre	131	89,7	49	84,5	180	88,2
Total	146	100	58	100	204	100

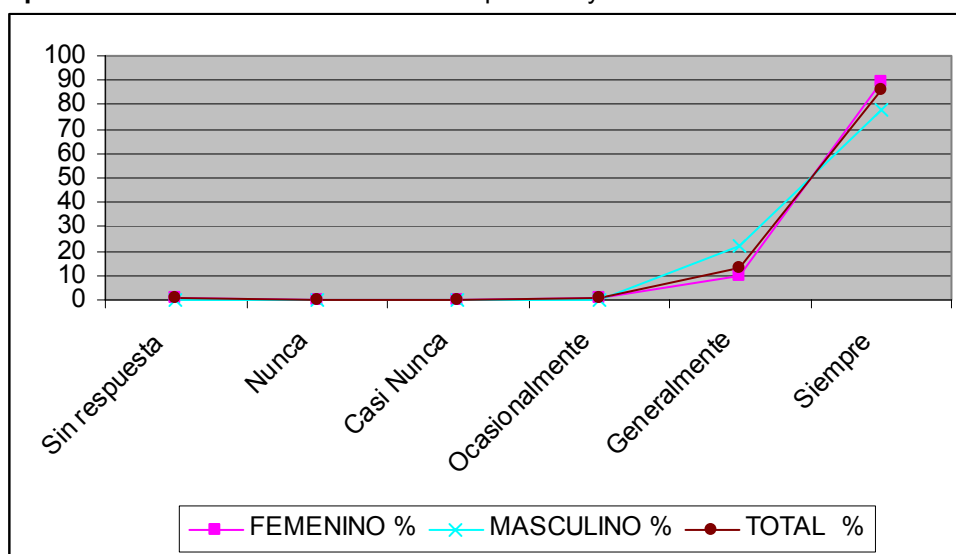
**GRÁFICO N° 31****Descriptor B.1.3.** Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje.

**Análisis:** En la competencia de proporcionar a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje, los resultados son coherentes con la oportunidad de participación, no existiendo una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, siendo bastante alto el porcentaje de los que declaran hacerlo siempre, en el caso de la profesoras el porcentaje llega al 89,7% y en los profesores alcanza al 84,5%, generalmente los hacen en un 9,6% y 15,5% respectivamente.

Del total de la muestra el 88,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 11,3% generalmente, existiendo un 0,5% que no responde.

**TABLA N° 32****Descriptor B.1.4.**Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	14	9,6	13	22,4	27	13,2
Siempre	130	89,0	45	77,6	175	85,8
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 32****Descriptor B.1.4.**Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.

**Análisis:** En la competencia de promover actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes, existe una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, siendo más alto el porcentaje de las profesoras que declaran hacerlo siempre, alcanzando un 89,0%, en el caso de los profesores este porcentaje llega al 77,6%, generalmente lo hacen en un 9,6% las profesoras y un 22,4% los profesores.

Del total de la muestra el 85,8% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 13,2% generalmente y el 0,5% ocasionalmente, existiendo un 0,5% que no responde.

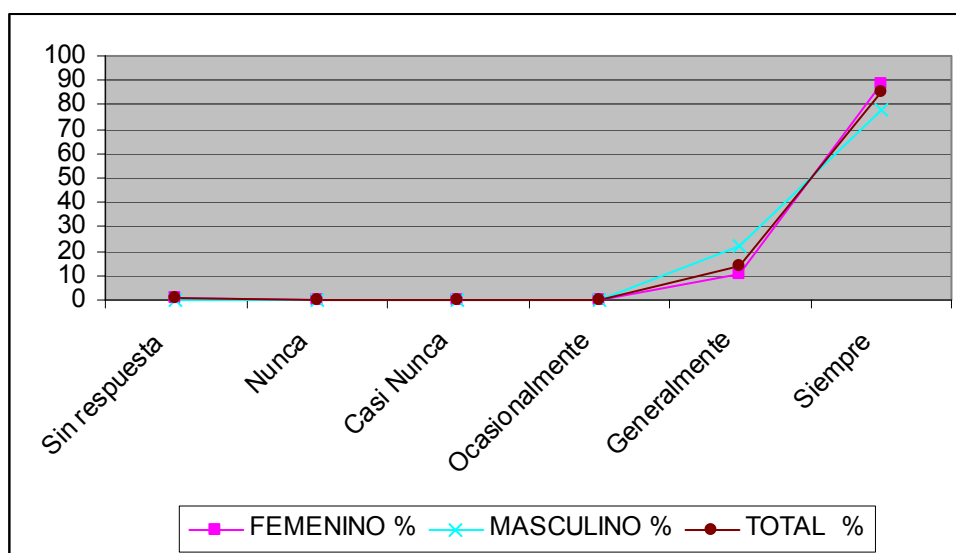
**TABLA N° 33**

**Descriptor B.1.5.** Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	16	11	13	22,4	29	14,2
Siempre	129	88,4	45	77,6	174	85,3
Total	146	100	58	100	204	100

**TABLA N° 33**

**Descriptor B.1.5.** Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.



**Análisis:** En la creación un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas, existe una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, siendo más alto el porcentaje de las profesoras que declaran hacerlo siempre, alcanzando un 88,4%, en el caso de los profesores este porcentaje llega al 77,6%, generalmente lo hacen en un 11.0% las profesoras y un 22,4% los profesores.

Del total de la muestra el 85,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, 14,2% generalmente y un 0,5% que no responde.

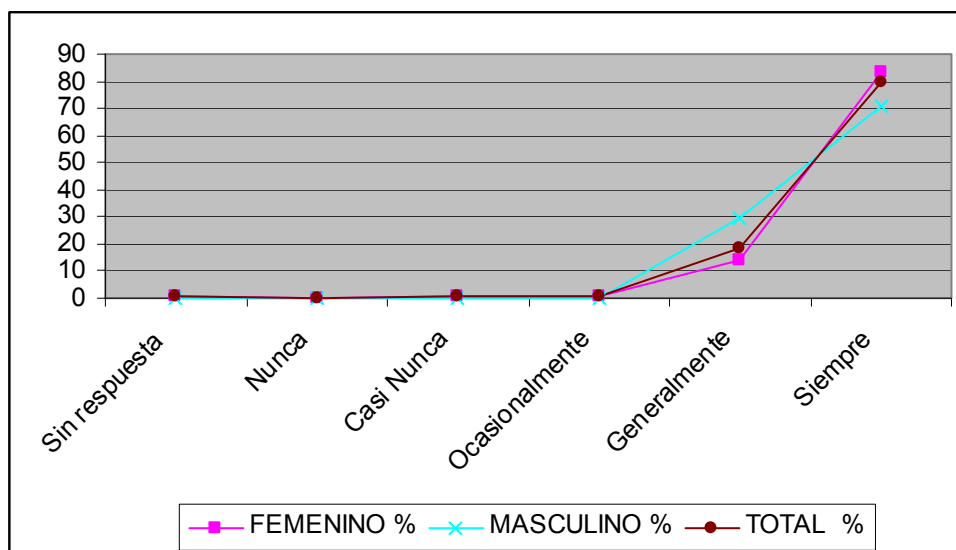
**TABLA N° 34**

**Descriptor B.1.6.** Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	21	14,4	17	29,3	38	18,6
Siempre	122	83,6	41	70,7	163	79,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 34**

**Descriptor B.1.6.** Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.



**Análisis:** En la competencia de abordar educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros, existe una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, siendo más alto el porcentaje de las profesoras que declaran hacerlo siempre, alcanzando un 83,6%, en el caso de los profesores este porcentaje llega al 70,7%, generalmente lo hacen un 14,4% de las profesoras y un 29,3% los profesores.

Del total de la muestra el 79.9% de los docentes declaran hacerlo siempre, 18,9% generalmente, un 0,5% ocasionalmente, un 0,5% casi nunca y un 0,5% que no responde.



**CRITERIO B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

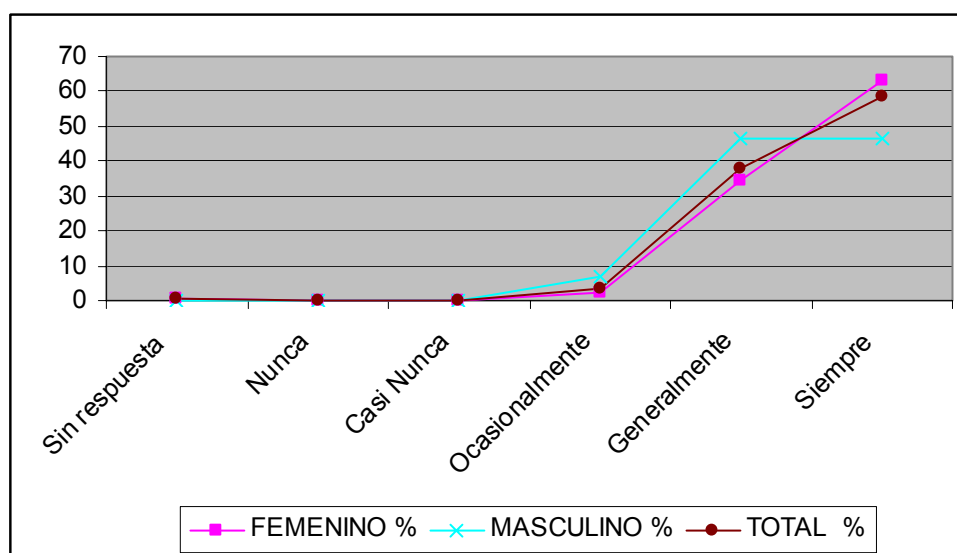
**TABLA N° 35**

**Descriptor B.2.1.** Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	4	6,9	7	3,4
Generalmente	50	34,2	27	46,6	77	37,7
Siempre	92	63,0	27	46,6	119	58,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 35**

**Descriptor B.2.1.** Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.



**Análisis:** En relación a la competencia de los docentes de presentar situaciones desafiantes y apropiadas a los estudiantes, se evidencia una diferencia porcentual significativa según género, siempre lo hace un 63,0% de las profesoras y el 46,6% de los profesores, generalmente manifiestan hacerlo el 34,2% de las profesoras y el 46,6% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% de las profesoras y el 6,9% de los profesores.

Del total de la muestra el 58,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, 37,7% generalmente, un 3,4% ocasionalmente, un 0,5% y un 0,5% que no responde.

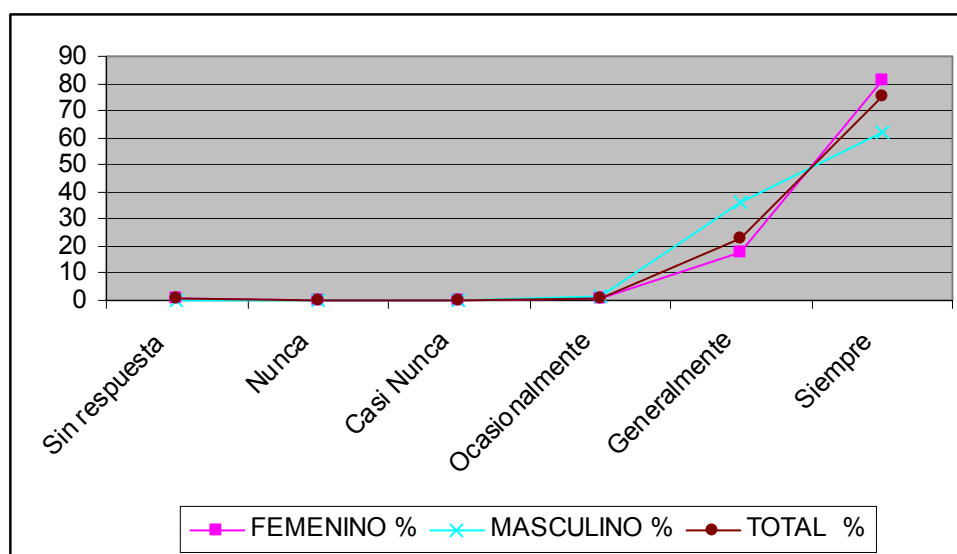
**TABLA N° 36**

**Descriptor B.2.2.** Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	1	1,7	2	1
Generalmente	26	17,8	21	36,2	47	23
Siempre	118	80,8	36	62,1	154	75,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 36**

**Descriptor B.2.2.** Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.



**Análisis:** El 80,8% de las profesoras manifiesta que siempre transmiten una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda, mientras que los profesores lo hacen en un 62,1%, apreciándose una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes. Generalmente lo hacen 17,8% de las profesoras y un 36,3% de los profesores, en forma ocasional, lo hacen un 0,7% y un 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 75,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, 23,0% generalmente, un 1,0% ocasionalmente y un 0,5% que no responde.

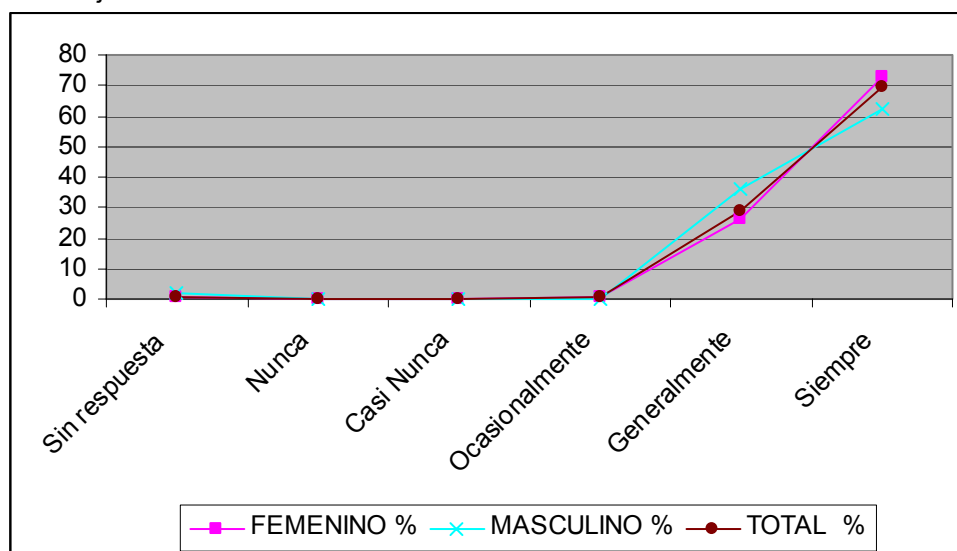
**TABLA N° 37**

**Descriptor B.2.3.** Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	1	1,7	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	38	26	21	36,2	59	28,9
Siempre	106	72,6	36	62,1	142	69,6
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 37**

**Descriptor B.2.3.** Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.



**Análisis:** El 72,6% de las profesoras manifiesta que siempre favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje, mientras que los profesores lo hacen en un 62,1%, apreciándose una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes. Generalmente lo hacen 26,0% de las profesoras y un 36,2% de los profesores, en forma ocasional, lo hacen un 0,7% de las profesoras.

Del total de la muestra el 69,6% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 28,9% generalmente, un 0,5 % ocasionalmente y un 1,0 % que no responde.

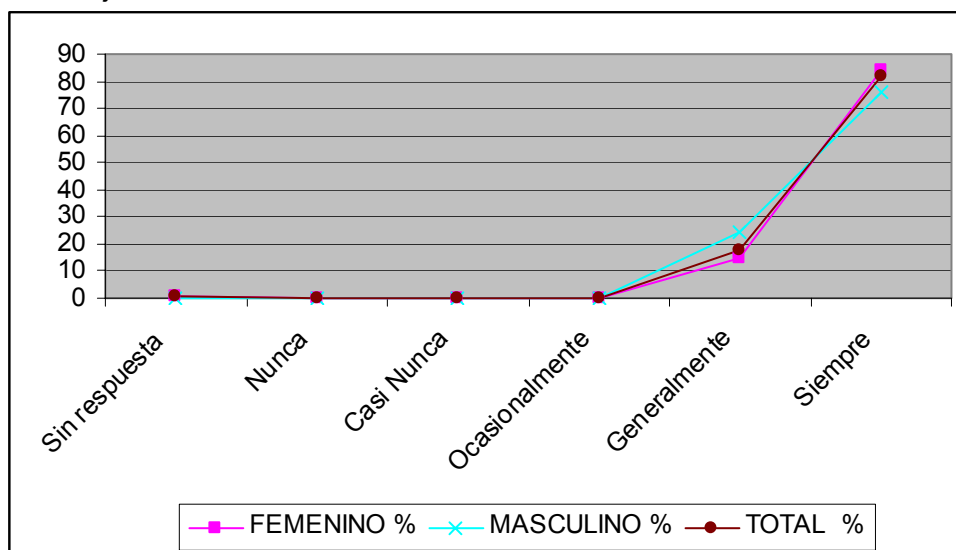
**TABLA N° 38**

**Descriptor B.2.4.** Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	22	15,1	14	24,1	36	17,6
Siempre	123	84,2	44	75,9	167	81,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 38**

**Descriptor B.2.4.** Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad.



**Análisis:** El 84,2 % de las profesoras, manifiestan que siempre promueven un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad, y los profesores lo hacen en un 75,9%, generalmente señalan hacerlo un 15,1% de las profesoras y un 24,1% de los profesores, apreciándose una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes.

Del total de la muestra el 81.9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 17,6% generalmente, y un 0,5 % no responde.

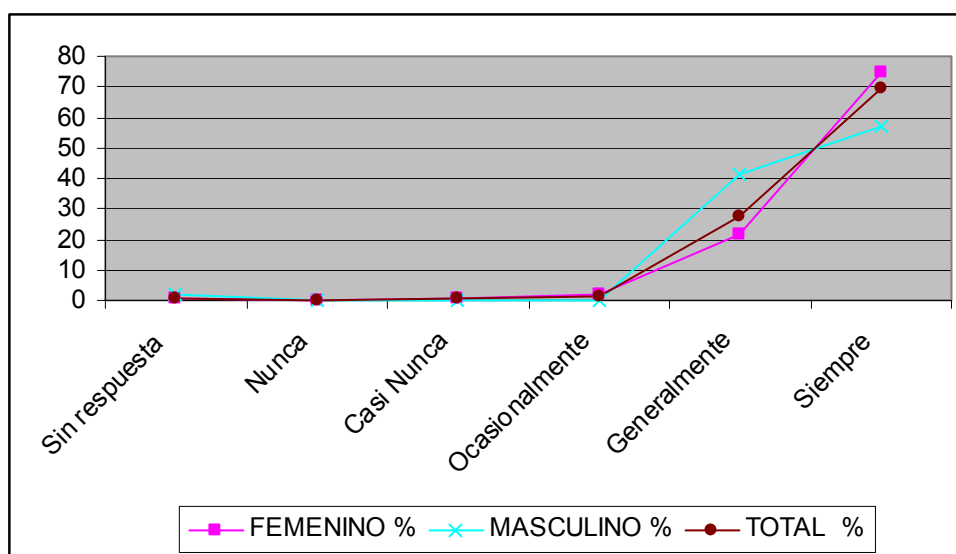
**TABLA N° 39**

**Descriptor B.2.5.** Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	1	1,7	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	3	2,1	0	0	3	1,5
Generalmente	32	21,9	24	41,4	56	27,5
Siempre	109	74,7	33	56,9	142	69,6
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 39**

**Descriptor B.2.5.** Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.



**Análisis:** El 74,7 % de las profesoras, manifiestan que logran que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos, y los profesores lo hacen en un 56,9%, lo que demuestra que hay una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, generalmente manifiestan hacerlo un 21,9% de las profesoras y un 41,4% de los profesores, el 2,1% y 0,7% de las profesoras manifiestan hacerlo ocasionalmente y casi nunca respectivamente.

Del total de la muestra el 66,9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,5% generalmente, el 1,5% ocasionalmente, el 0,5% casi nunca y un 1,0% no responde.

**CRITERIO B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

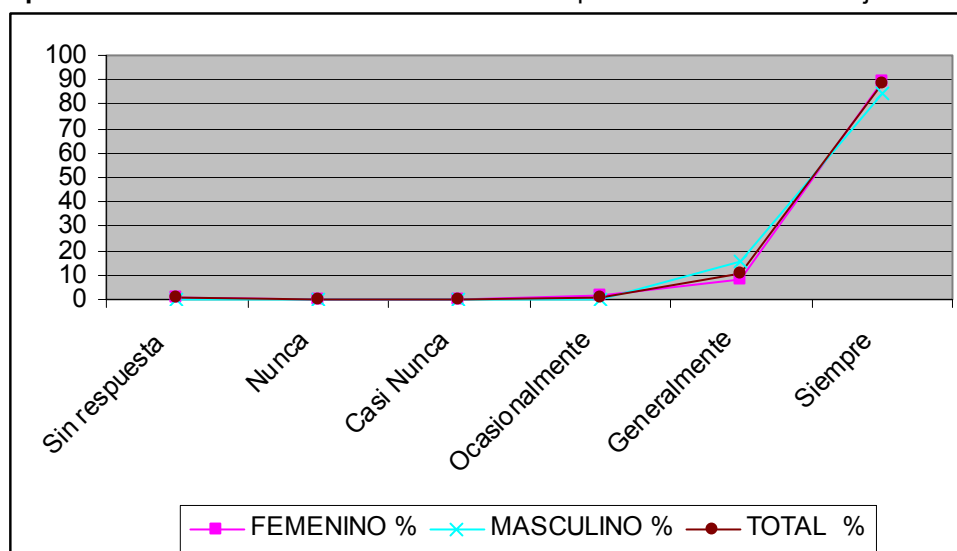
**TABLA N° 40**

**Descriptor B.3.1.** Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	0	0	2	1
Generalmente	12	8,2	9	15,5	21	10,3
Siempre	131	89,7	49	84,5	180	88,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 40**

**Descriptor B.3.1.** Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.



**Análisis:** El 89,7 % de las profesoras, manifiestan que dan a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo, y los profesores lo hacen en un 84,5%, lo que evidencia que no hay una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, generalmente señalan hacerlo un 8,2% de las profesoras y un 15,5% de los profesores, el 1,4% de las profesoras manifiestan hacerlo ocasionalmente.

Del total de la muestra el 88,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 10,3% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 0,5% no responde.

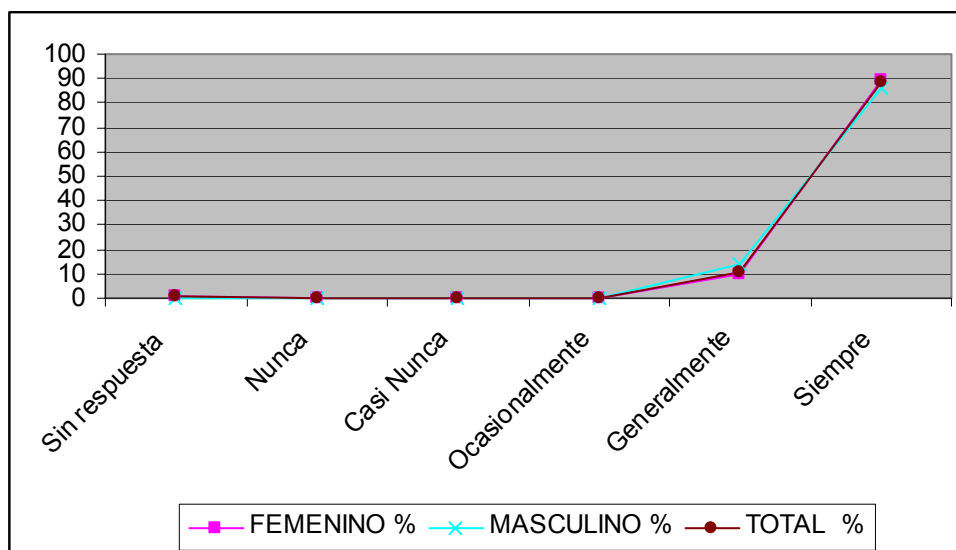
**TABLA N° 41**

**Descriptor B.3.2.** Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	14	9,6	8	13,8	22	10,8
Siempre	131	89,7	50	86,2	181	88,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 41**

**Descriptor B.3.2.** Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes.



**Análisis:** La competencia de establecer normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes. El 89,7 % de las profesoras, manifiestan hacerlo siempre, y los profesores lo hacen en un 86,2%, generalmente señalan hacerlo un 9,6% de las profesoras y un 13,8% de los profesores.

Del total de la muestra el 88,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 10,8% generalmente y el 0,5% no responde.

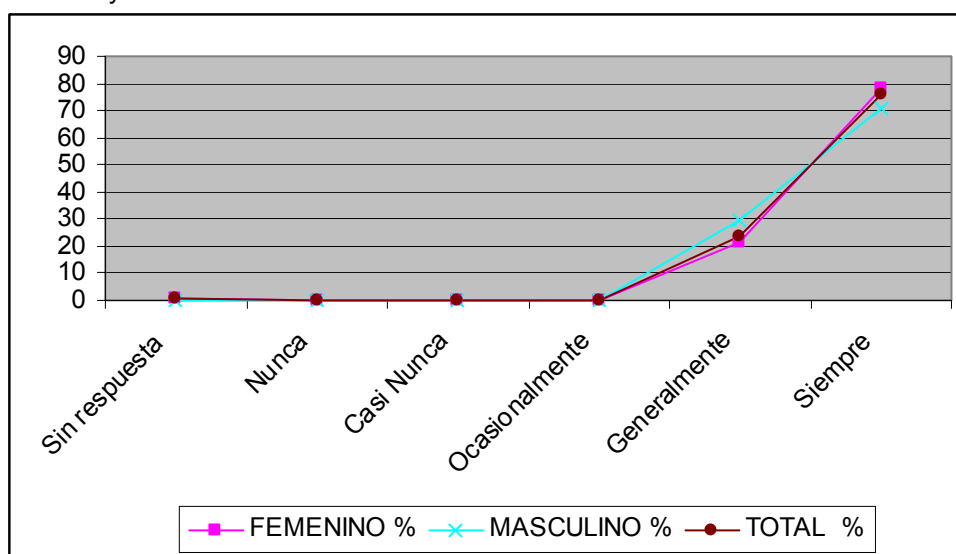
TABLA N° 42

**Descriptor B.3.3.** Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	31	21,2	17	29,3	48	23,5
Siempre	114	78,1	41	70,7	155	76
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 42

**Descriptor B.3.3.** Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.



**Análisis:** La competencia de establecer normas de comportamiento congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes. El 78,1% de las profesoras, manifiestan hacerlo siempre, y los profesores lo hacen en un 70,7%, generalmente declaran hacerlo un 21,2% de las profesoras y un 29,3% de los profesores.

Del total de la muestra el 76,0% de los docentes manifiestan hacerlo siempre, el 23,5% generalmente y el 0,5% no responde.



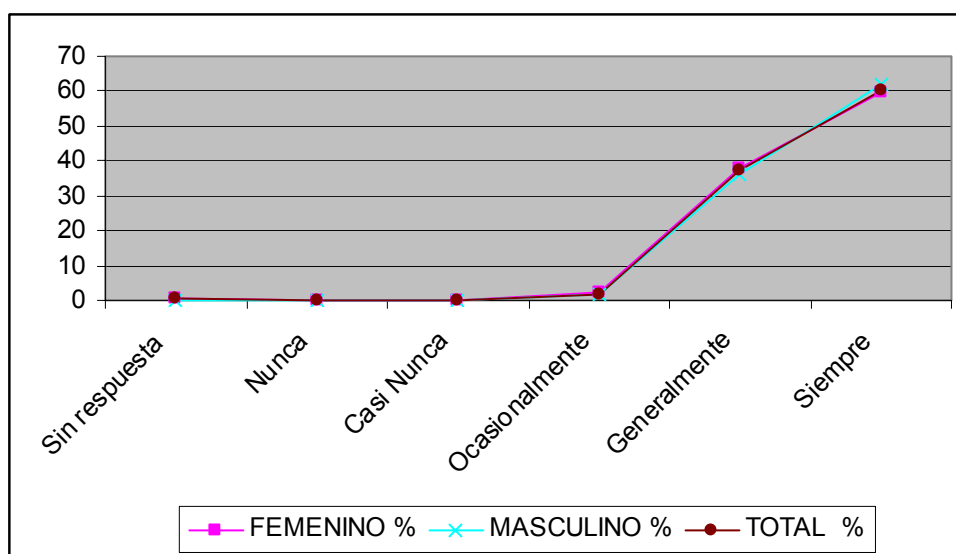
**TABLA N° 43**

**Descriptor B.3.4.** Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	1	1,7	4	2
Generalmente	55	37,7	21	36,2	76	37,3
Siempre	87	59,6	36	62,1	123	60,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 43**

**Descriptor B.3.4.** Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

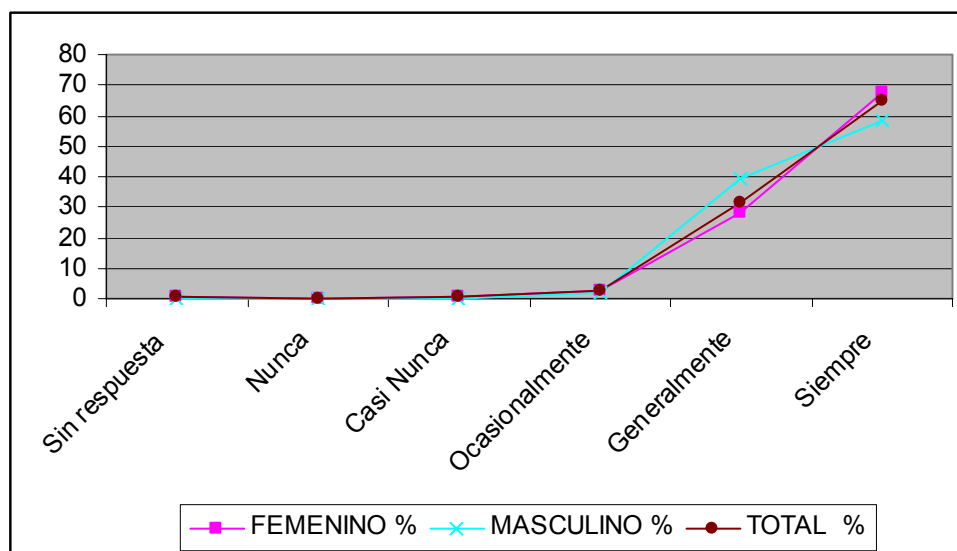


**Análisis:** La competencia de utilizar estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes. El 59,6% de las profesoras, manifiestan hacerlo siempre, y los profesores lo hacen en un 62,1%, generalmente señalan hacerlo un 37,7% de las profesoras y un 36,2% de los profesores, ocasionalmente lo hacen el 2,1% y el 1,7% respectivamente

Del total de la muestra el 60,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 37,3% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y el 0,5% no responde.

**TABLA N° 44****Descriptor B.3.5.** Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	1	0,7	0	0	1	0,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Generalmente	41	28,1	23	39,7	64	31,4
Siempre	99	67,8	34	58,6	133	65,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 44****Descriptor B.3.5.** Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

**Análisis:** La competencia de generar respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes. El 67,8 % de las profesoras, manifiestan hacerlo siempre, y los profesores lo hacen en un 58,6%, generalmente declaran hacerlo un 28,1% de las profesoras y un 39,7% de los profesores, en forma ocasional lo hacen el 2,7% y 1,7% respectivamente, casi nunca lo hacen el 0,7 % de las profesoras.

Del total de la muestra el 65,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 31,4% generalmente el 2,5% ocasionalmente, el 0,5% casi nunca y un 0,5% no responde.

**CRITERIO B-4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

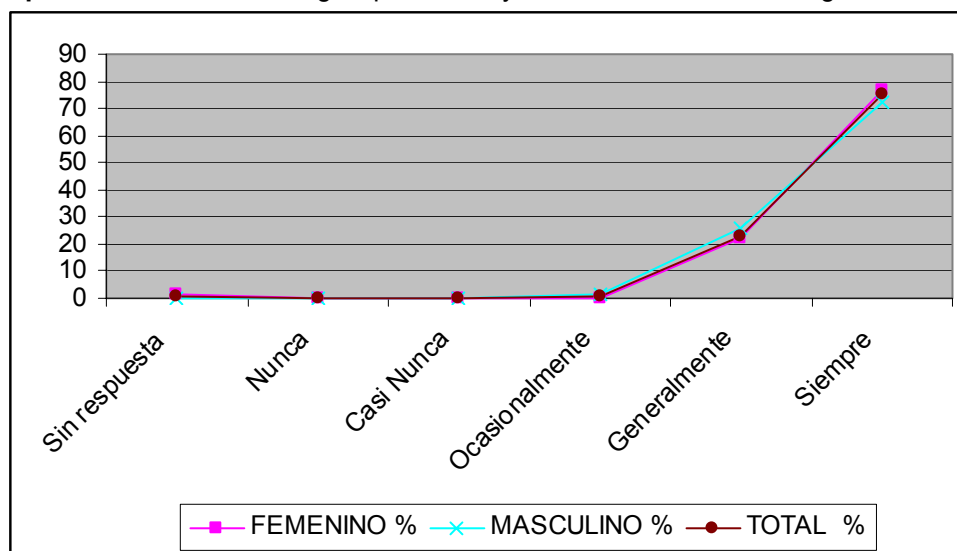
**TABLA N° 45**

**Descriptor B.4.1.** Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	0	0	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	1	1,7	1	0,5
Generalmente	32	21,9	15	25,9	47	23
Siempre	112	76,7	42	72,4	154	75,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 45**

**Descriptor B.4.1.** Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.



**Análisis:** El utilizar estrategias para crear y mantener un ambiente organizado para el aprendizaje de los alumnos, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes. El 76,7 % de las profesoras, manifiestan hacerlo siempre, y los profesores lo hacen en un 72,4 %, generalmente señalan hacerlo el 21,9% de las profesoras y un 25,9% de los profesores, en forma ocasional lo hace el 1,7% de los profesores.

Del total de la muestra el 75,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 23,0% generalmente el 0,5% ocasionalmente y un 1,0% no responde.

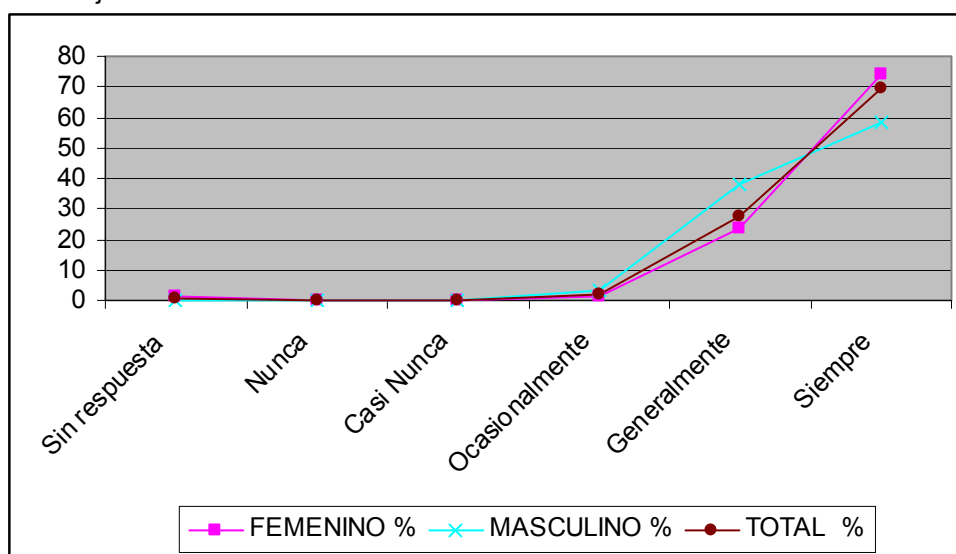
**TABLA N° 46**

**Descriptor B.4.2.** Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	0	0	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	2	3,4	4	2
Generalmente	34	23,3	22	37,9	56	27,5
Siempre	108	74,0	34	58,6	142	69,6
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 46**

**Descriptor B.4.2 .**Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

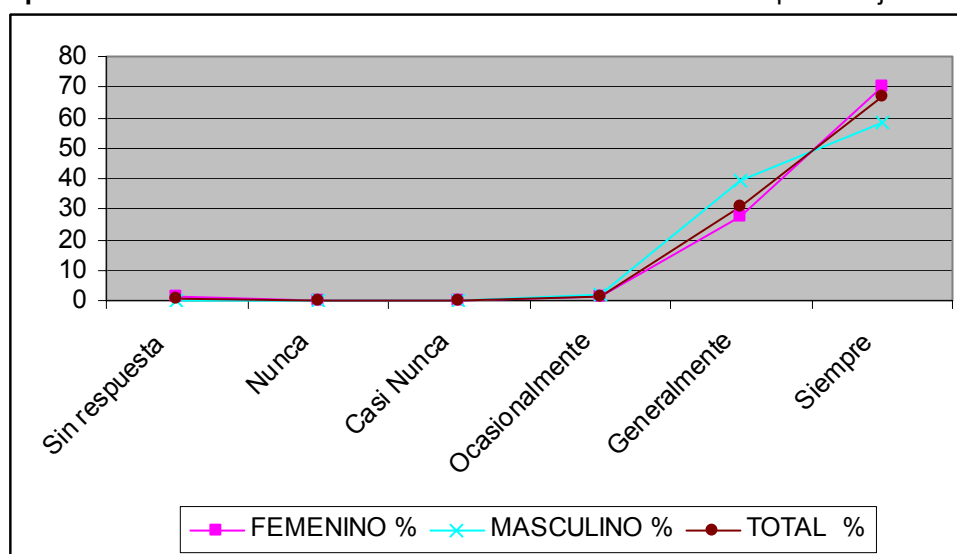


**Análisis:** La competencia de estructurar el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje, presenta una diferencia porcentual significativa según el género, el 70.0% de las profesoras declaran hacerlo siempre, mientras que el 58,6% los profesores lo hacen siempre, generalmente lo hacen el 23,3% de las profesoras y el 37,9 de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% de las profesoras y el 3,4% de los profesores.

Del total de la muestra el 69,6% de los docentes manifiestan hacerlo siempre, el 27,5% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y un 1,0% no responde.

**TABLA N° 47****Descriptor B.4.3.** Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	0	0	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Generalmente	40	27,4	23	39,7	63	30,9
Siempre	102	69,9	34	58,6	136	66,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 47****Descriptor B.4.3.** Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.

**Análisis:** La competencia de utilizar recursos coherente con las actividades de aprendizaje, presenta una diferencia porcentual significativa según el género, el 69,9% de las profesoras manifiestan hacerlo siempre, mientras que el 58,6% los profesores lo hacen siempre, generalmente lo hacen el 27,4% de las profesoras y el 39,7% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% de las profesoras y el 1,7% de los profesores.

Del total de la muestra el 66,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 30,9% generalmente, el 1,5% ocasionalmente y un 1,0% no responde.

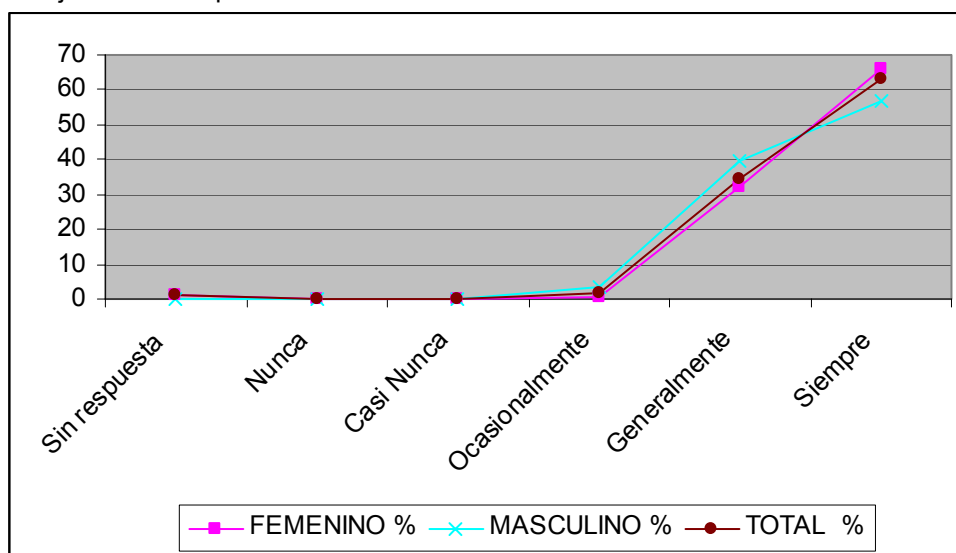
**TABLA N° 48**

**Descriptor B.4.4.** Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	0	0	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	2	3,4	3	1,5
Generalmente	47	32,2	23	39,7	70	34,3
Siempre	96	65,8	33	56,9	129	63,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 48**

**Descriptor B.4.4.** Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.

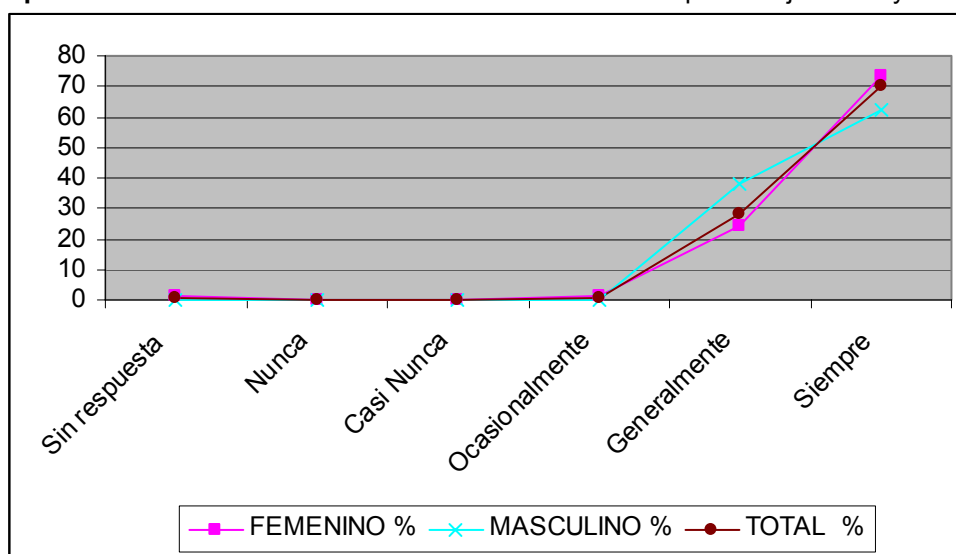


**Análisis:** La competencia de preocuparse que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género, el 65,8% de las profesoras manifiestan hacerlo siempre, mientras que el 56,9% los profesores lo hacen siempre, generalmente lo hacen el 32,2% de las profesoras y el 39,7% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% de las profesoras y el 3,4% de los profesores.

Del total de la muestra el 63,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 34,3% generalmente, el 1,5% ocasionalmente y un 1,0% no responde.

**TABLA N° 49****Descriptor B.4.5.** Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	0	0	2	1
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	0	0	2	1
Generalmente	35	24,0	22	37,9	57	27,9
Siempre	107	73,3	36	62,1	143	70,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 49****Descriptor B.4.5.** Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.

**Análisis:** En la competencia de favorecer la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético, se observa una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 73,3% de las profesoras y el 62,1% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 24,0% de las profesoras y el 37,9% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% de las profesoras.

Del total de la muestra el 70,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,9% generalmente, ocasionalmente el 1,0% existiendo un 1,0% que no responde.

#### 4.3 Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos en las competencias del Dominio C “ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES”.

**CRITERIO C-1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

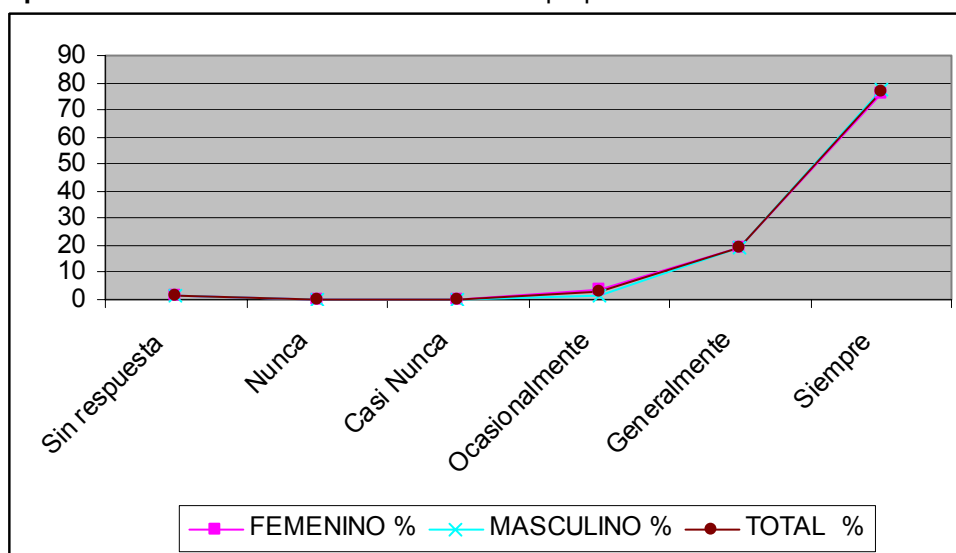
**TABLA N° 50**

**Descriptor C.1.1.** Comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Generalmente	28	19,2	11	19	39	19,1
Siempre	111	76,0	45	77,6	156	76,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 50**

**Descriptor C.1.1.** Comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase.



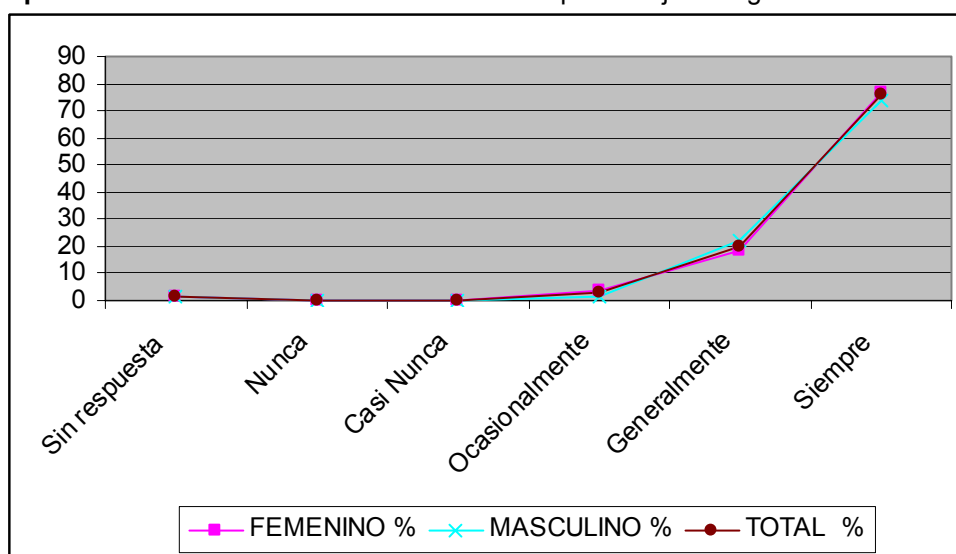
**Análisis:** El 76,6% de las profesoras y el 77,6% de los profesores, declaran que siempre dan a conocer a sus alumnos los propósitos de la clase, lo que evidencia que no hay una diferencia porcentual significativa en esta competencia según el género de los docentes, generalmente lo hace el 19,2% de las profesoras y el 19,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 3,4% y 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 76,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 19,1% generalmente, ocasionalmente el 2,9% existiendo un 1,5% que no responde.



**TABLA N° 51****Descriptor C.1.2.** Comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Generalmente	27	18,5	13	22,4	40	19,6
Siempre	112	76,7	43	74,1	155	76
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 51****Descriptor C.1.2.** Comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr.

**Análisis:** El 76,7% de las profesoras y el 74,1% de los profesores, declaran que siempre comunican a sus estudiantes los aprendizajes a lograr, lo que evidencia que no hay una diferencia porcentual significativa en esta competencia según el género de los docentes, generalmente lo hace el 18,5% de las profesoras y el 22,4% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 3,4% y 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 76,0% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 19,6% generalmente, ocasionalmente el 2,9% existiendo un 1,5% que no responde.

En este caso las respuestas son coherentes con la competencia anterior, que tienen una connotación similar.

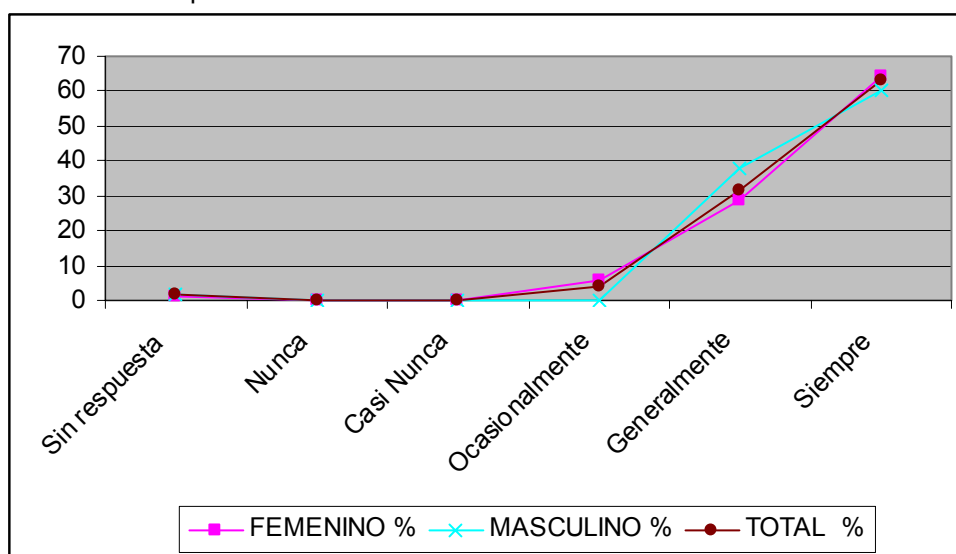
**TABLA N° 52**

**Descriptor C.1.3.** Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	8	5,5	0	0	8	3,9
Generalmente	42	28,8	22	37,9	64	31,4
Siempre	94	64,4	35	60,3	129	63,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 52**

**Descriptor C.1.3.** Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.



**Análisis:** En la competencia de explicitar a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados, no se evidencia una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 64,4% de las profesoras y el 60,3% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 28,8% de las profesoras y el 37,9% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 5,5% de las profesoras.

Del total de la muestra el 63,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 31,4% generalmente, ocasionalmente el 3,9% existiendo un 1,5% que no responde.

**CRITERIO C-2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes

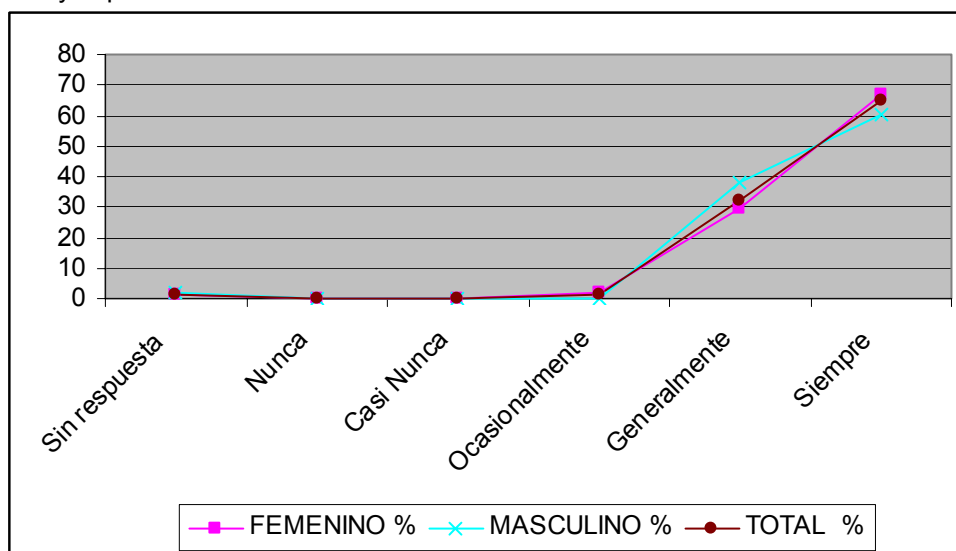
**TABLA N° 53**

**Descriptor C.2.1.** Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	0	0	3	1,5
Generalmente	43	29,5	22	37,9	65	31,9
Siempre	98	67,1	35	60,3	133	65,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 53**

**Descriptor C.2.1.** Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.



**Análisis:** En la competencia de estructurar las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes, se observa una leve diferencia porcentual según el género de los docentes, el 67,1% de las profesoras y el 60,3% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 29,5% de las profesoras y el 37,9,% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% de las profesoras.

Del total de la muestra el 65,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 31,9% generalmente, ocasionalmente el 1,5% existiendo un 1,5% que no responde.

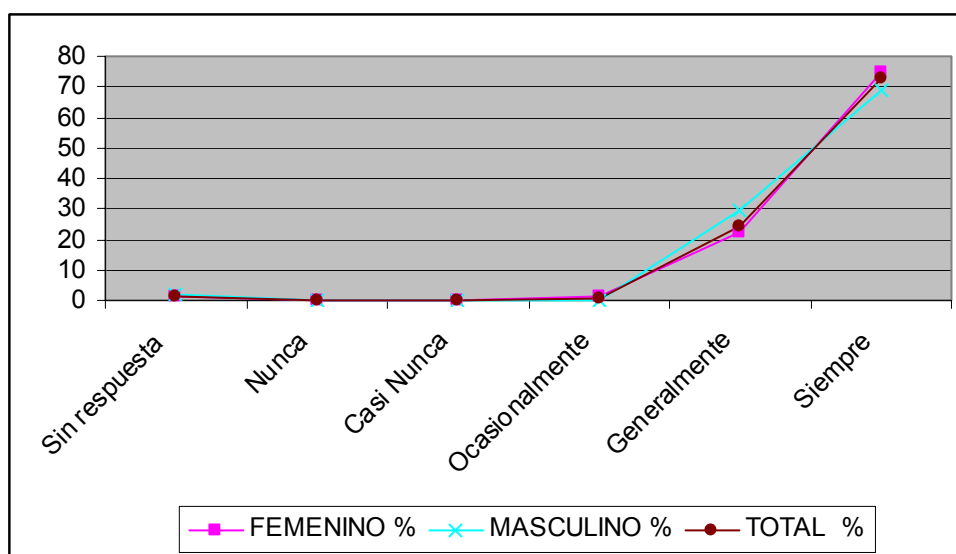
**TABLA N° 54**

**Descriptor C.2.2.** Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	0	0	2	1
Generalmente	33	22,6	17	29,3	50	24,5
Siempre	109	74,7	40	69	149	73
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 54**

**Descriptor C.2.2.** Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.



**Análisis:** En la competencia de desarrollar los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida, se observa una leve diferencia porcentual según el género de los docentes, el 74,7% de las profesoras y el 69,0% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 22,6% de las profesoras y el 29,3% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% de las profesoras.

Del total de la muestra el 73,0% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 24,5% generalmente, ocasionalmente el 1,0% existiendo un 1,5% que no responde.

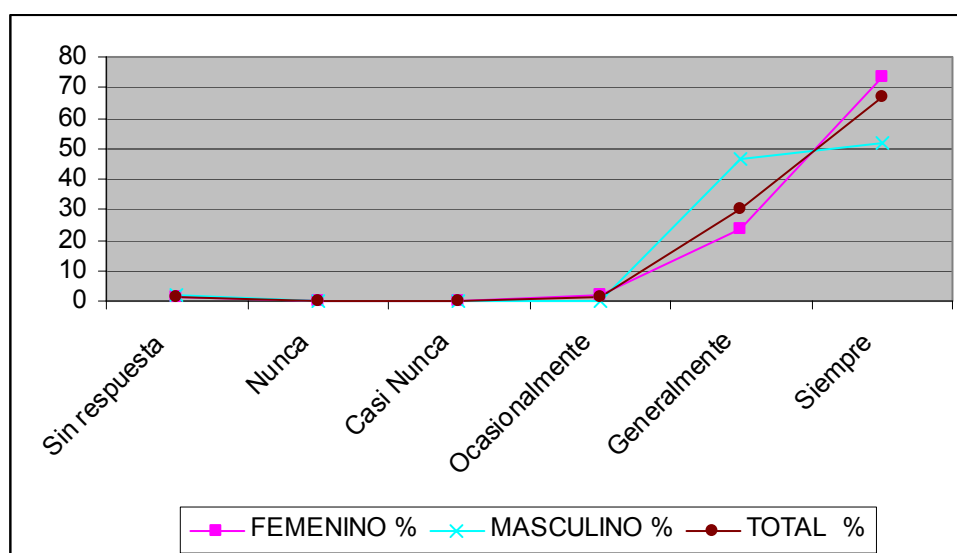
**TABLA N° 55**

**Descriptor C.2.3.** Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	0	0	3	1,5
Generalmente	34	23,3	27	46,6	61	29,9
Siempre	107	73,3	30	51,7	137	67,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 55**

**Descriptor C.2.3.** Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.



**Análisis:** En la competencia de implementar variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido, se observa una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 73,3% de las profesoras y el 51,7% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 23,3% de las profesoras y el 46,6% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1,% de las profesoras.

Del total de la muestra el 67,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 29,9% generalmente, ocasionalmente el 1,5% existiendo un 1,5% que no responde.

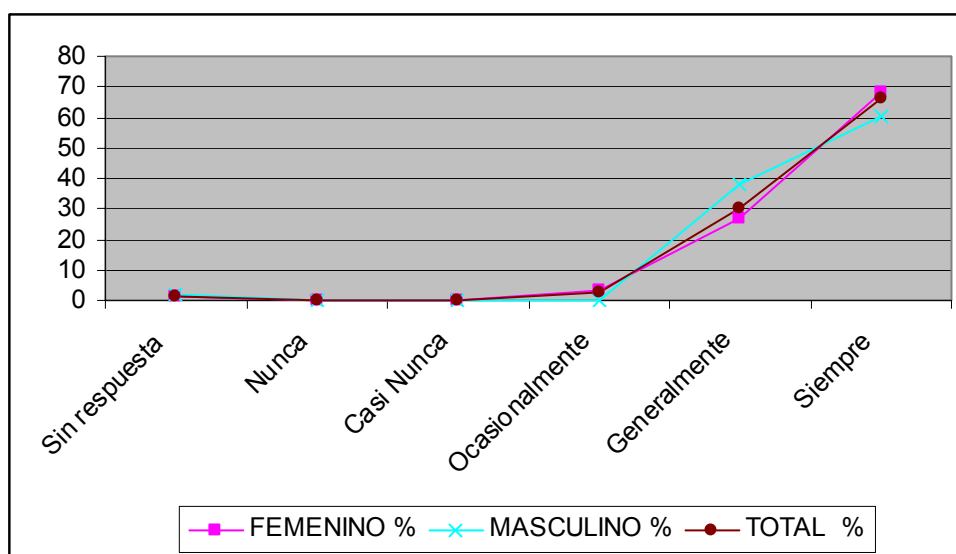
**TABLA N° 56**

**Descriptor C.2.4.** Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	5	3,4	0	0	5	2,5
Generalmente	39	26,7	22	37,9	61	29,9
Siempre	100	68,5	35	60,3	135	66,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 56**

**Descriptor C.2.4.** Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.



**Análisis:** En la competencia de proponer actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes, se observa una leve diferencia porcentual según el género de los docentes, el 68,5% de las profesoras y el 60,3 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 26,7% de las profesoras y el 37,9% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 3,4% de las profesoras.

Del total de la muestra el 66,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 29,9% generalmente, ocasionalmente el 2,5% existiendo un 1,5% que no responde.

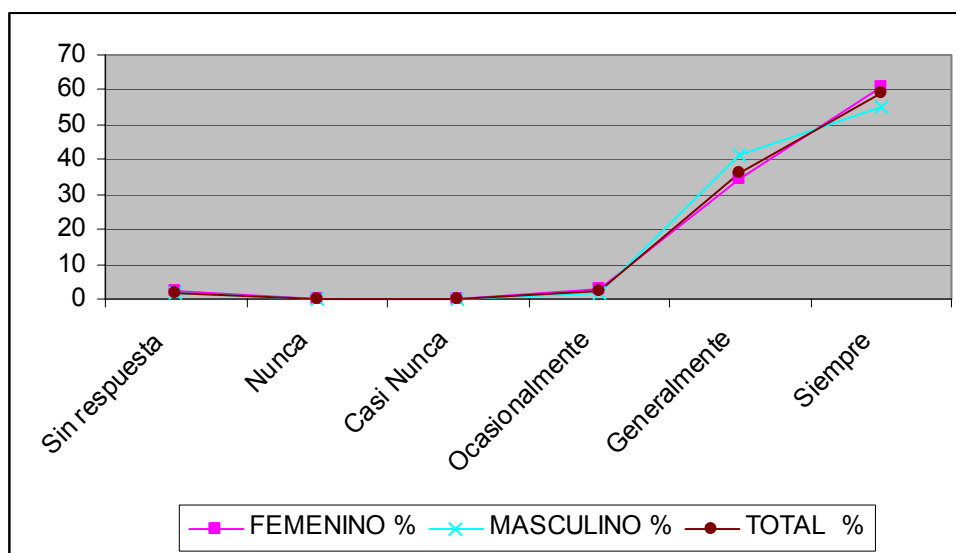
**TABLA Nº 57**

**Descriptor C.2.5.** Entrega a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Generalmente	50	34,2	24	41,4	74	36,3
Siempre	89	61,0	32	55,2	121	59,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO Nº 57**

**Descriptor C.2.5.** Entrega a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.



**Análisis:** En la competencia de entregar a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos se observa una mínima diferencia porcentual según el género de los docentes, el 61,0% de las profesoras y el 55,2 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 34,2% de las profesoras y el 41,4% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,7% y 1.7% respectivamente.

Del total de la muestra el 59,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 36,3% generalmente, ocasionalmente el 2,5% existiendo un 2,0% que no responde.

**CRITERIO C-3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprendido por los estudiantes.

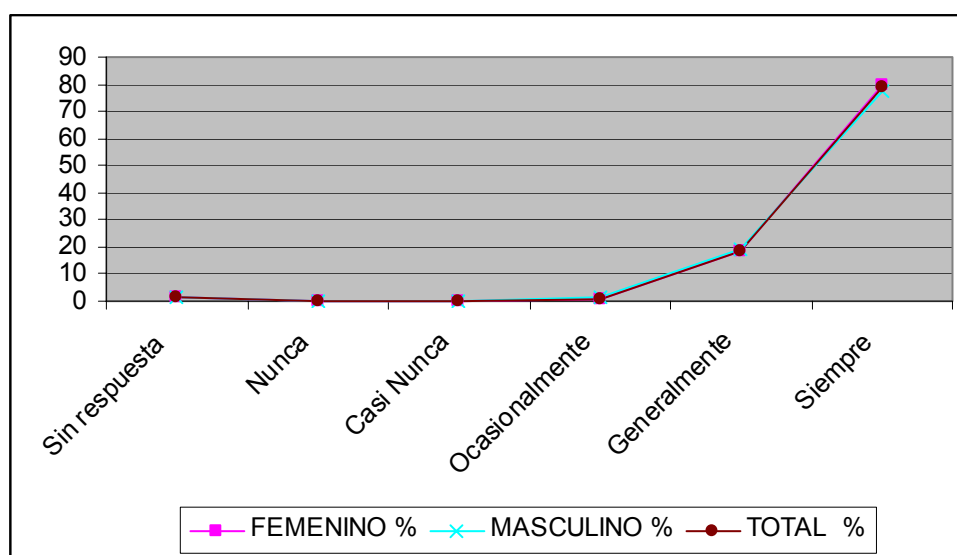
**TABLA N° 58**

**Descriptor C.3.1.** Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	1	1,7	2	1,0
Generalmente	27	18,5	11	19	38	18,6
Siempre	116	79,5	45	77,6	161	78,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 58**

**Descriptor C.3.1.** Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes.



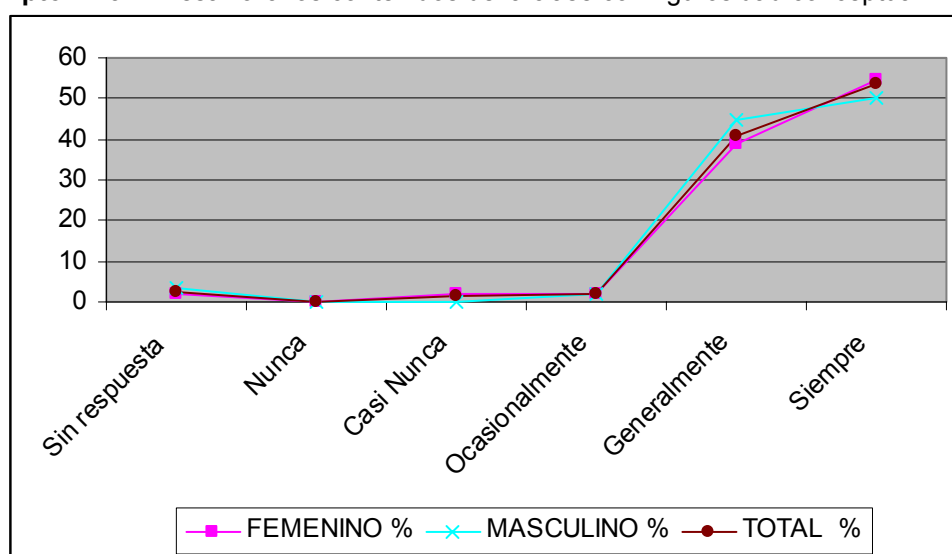
**Análisis:** La competencia de desarrollar los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes, no se observa una diferencia según el género de los docentes, el 79,5% de las profesoras y el 77,6 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 18,5% de las profesoras y el 19,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% y 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 78,9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 18,6% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 1% no responde.



**TABLA N° 59****Descriptor C.3.2.** Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	2	3,4	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	3	2,1	0	0	3	1,5
Ocasionalmente	3	2,1	1	1,7	4	2
Generalmente	57	39,0	26	44,8	83	40,7
Siempre	80	54,8	29	50	109	53,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 59****Descriptor C.3.2.** Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

**Análisis:** La competencia de desarrollar los contenidos con rigurosidad conceptual, no presenta una diferencia según el género de los docentes, el 54,8% de las profesoras y el 50,0 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 39,0% de las profesoras y el 44.8% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% y el 2,7% respectivamente y el 2,1% de las profesoras manifiestan hacerlo casi nunca.

Del total de la muestra el 53,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 40,7% generalmente, el 2,0% ocasionalmente, el 1,5% casi nunca y el 2,5% no responde.

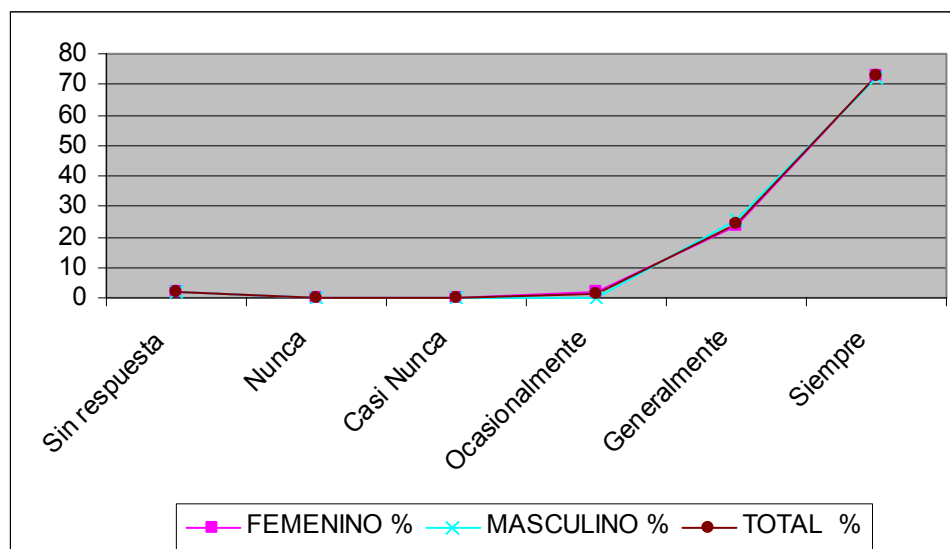
**TABLA N° 60**

**Descriptor C.3.3.** Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	0	0	3	1,5
Generalmente	34	23,3	15	25,9	49	24
Siempre	106	72,6	42	72,4	148	72,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 60**

**Descriptor C.3.3.** Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes.

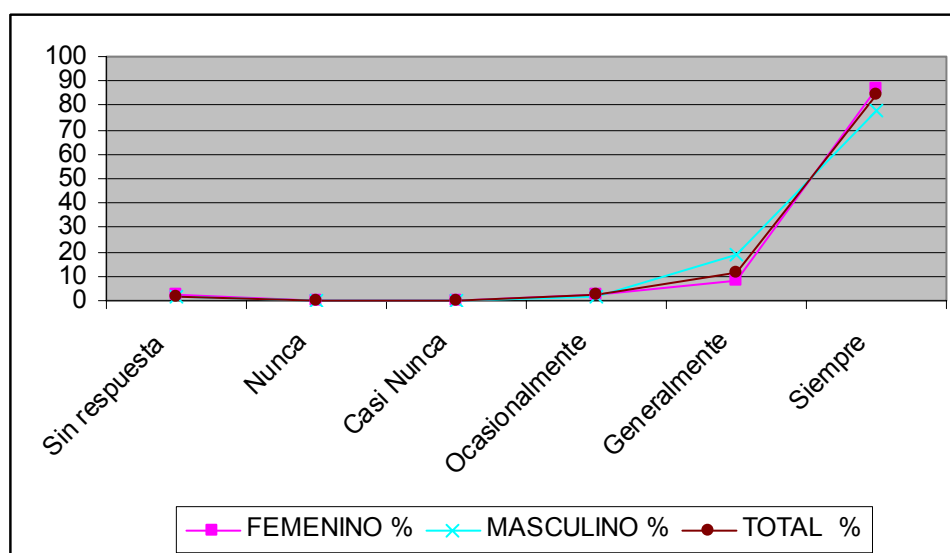


**Análisis:** La competencia de desarrollar los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes, no presenta una diferencia porcentual según el género de los docentes, el 72,6% de las profesoras y el 72,4 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 23,3% de las profesoras y el 25,9% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% de las profesoras.

Del total de la muestra el 72,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 24,0% generalmente, el 1,5% ocasionalmente y el 2,0% no responde.

**TABLA N° 61****Descriptor C.3.4.** Utiliza un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Generalmente	12	8,2	11	19	23	11,3
Siempre	127	87	45	77,6	172	84,3
Total	146	100	58	100	204	100

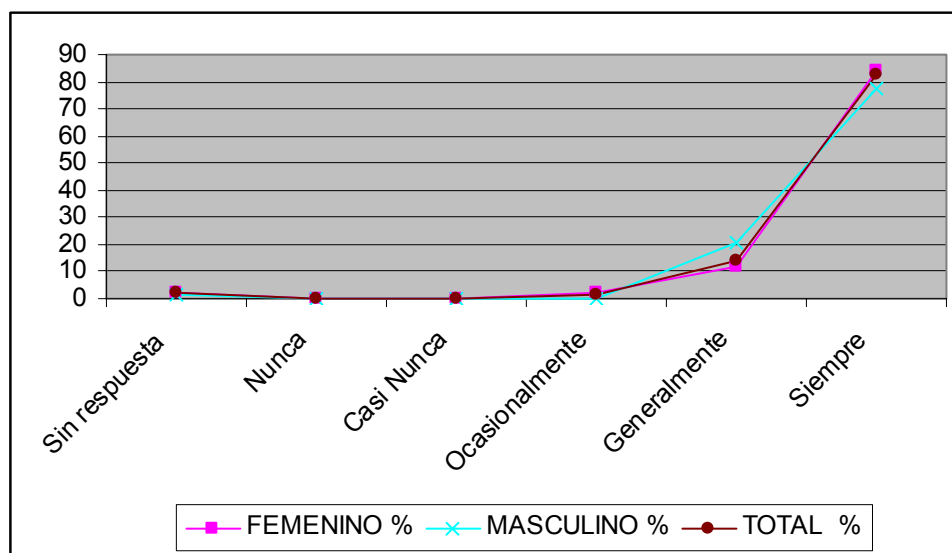
**GRÁFICO N° 61****Descriptor C.3.4.** Utiliza un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes

**Análisis:** La competencia de utilizar un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes, presenta una diferencia porcentual según el género de los docentes, el 87,0% de las profesoras y el 77,6 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 8,2% de las profesoras y el 19,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,7% y el 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 84,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 11,3% generalmente, el 2,5% ocasionalmente y el 2,0% no responde.

**TABLA N° 62****Descriptor C.3.5.** Utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	0	0	3	1,5
Generalmente	17	11,6	12	20,7	29	14,2
Siempre	123	84,2	45	77,6	168	82,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 62****Descriptor C.3.5.** Utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.

**Análisis:** La competencia de utilizar conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 84,2% de las profesoras y el 77,6 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 11,6% de las profesoras y el 20,7% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% de las profesoras.

Del total de la muestra el 82,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 14,2% generalmente, el 1,5% ocasionalmente y el 2,0% no responde.

**CRITERIO C-4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

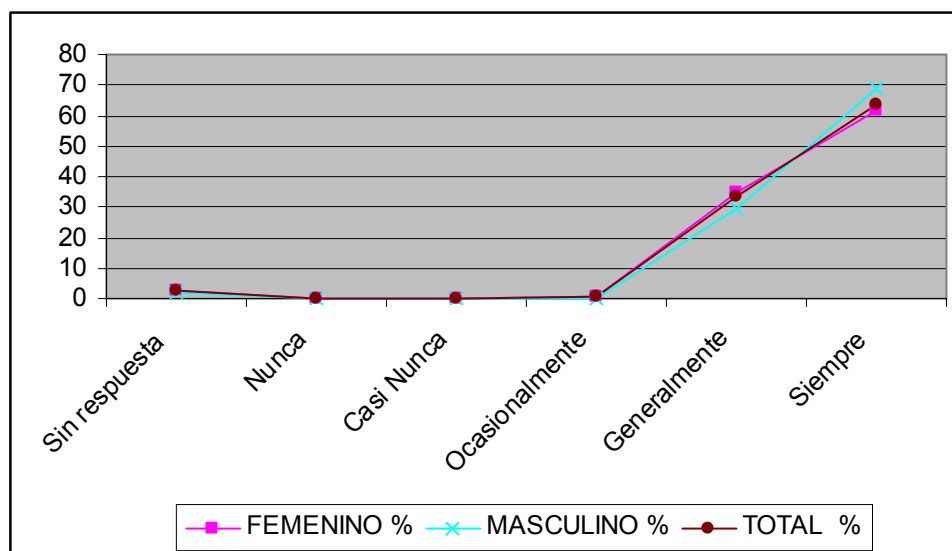
**TABLA N° 63**

**Descriptor C.4.1.** Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	51	34,9	17	29,3	68	33,3
Siempre	90	61,6	40	69	130	63,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 63**

**Descriptor C.4.1.** Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.



**Análisis:** La competencia de utilizar el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 61,6% de las profesoras y el 69,0 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 34,9% de las profesoras y el 29,3% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% de las profesoras.

Del total de la muestra el 63,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 33,3% generalmente, el 0,5% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

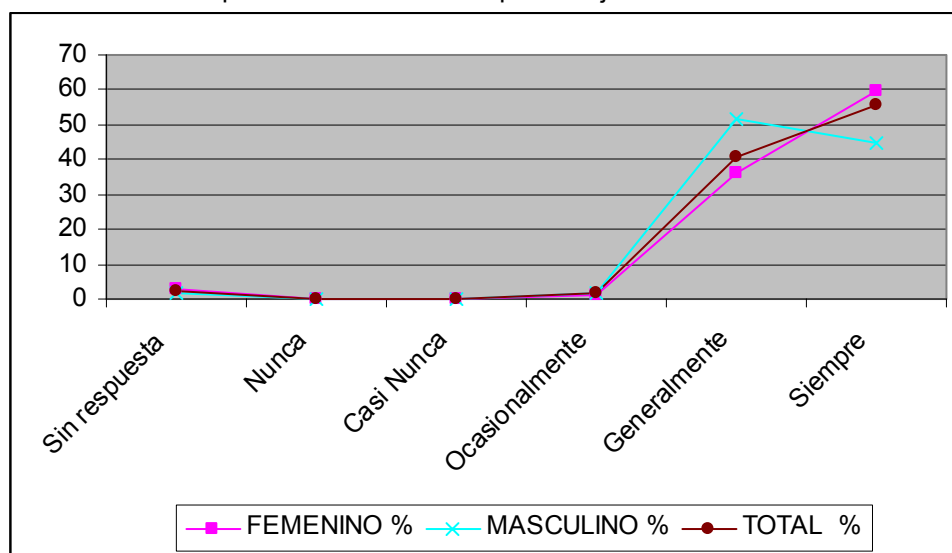
**TABLA Nº 64**

**Descriptor C.4.2.** Procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Generalmente	53	36,3	30	51,7	83	40,7
Siempre	87	59,6	26	44,8	113	55,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO Nº 64**

**Descriptor C.4.2.** Procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.



**Análisis:** La competencia de procurar que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 59,6% de las profesoras y el 44,8 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 36,3% de las profesoras y el 51,7% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% y el 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 55,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 40,7% generalmente, el 1,5% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

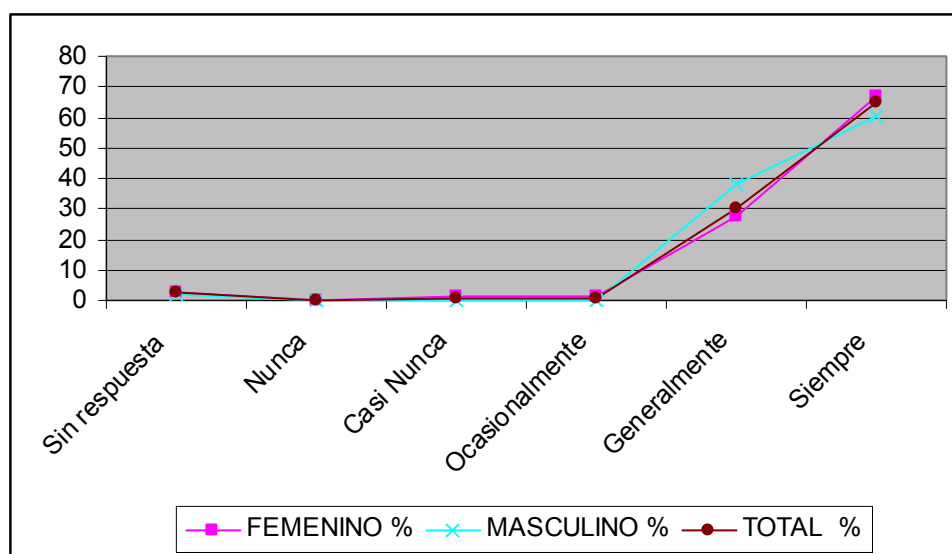
TABLA N° 65

**Descriptor C.4.3.** Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	2	1,4	0	0	2	1
Ocasionalmente	2	1,4	0	0	2	1
Generalmente	40	27,4	22	37,9	62	30,4
Siempre	98	67,1	35	60,3	133	65,2
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 65

**Descriptor C.4.3.** Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.



**Análisis:** La competencia de organizar el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, no presenta una diferencia significativa porcentual según el género de los docentes, como tampoco se observa una diferencia en relación a la competencia de organizar el tiempo según los objetivos de la clase, el 67,1% de las profesoras y el 60,3 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 27,4% de las profesoras y el 37,9% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% de las profesoras.

Del total de la muestra el 65,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 30,4% generalmente, el 1,0% ocasionalmente, el 1,0 casi nunca y el 2,5% no responde.

**CRITERIO C-5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

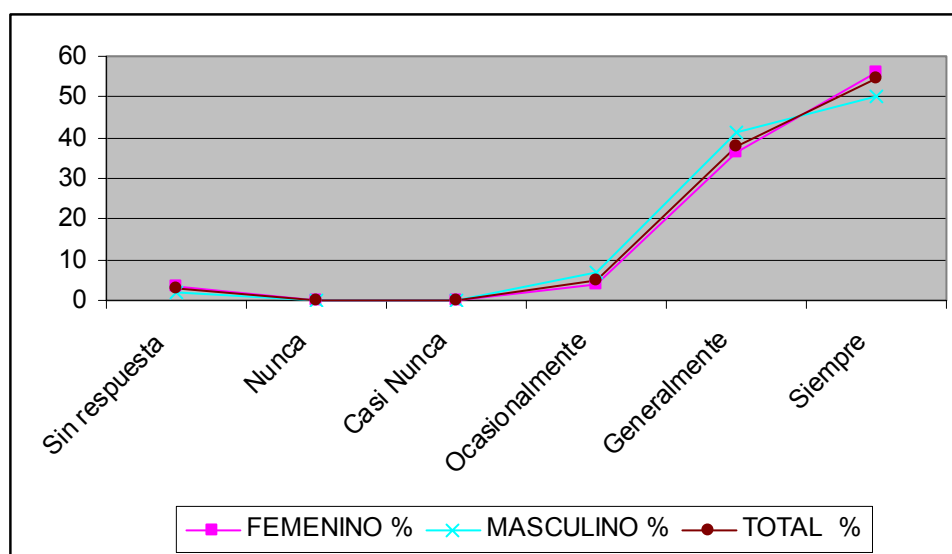
**TABLA N° 66**

**Descriptor C.5.1.** Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	6	4,1	4	6,9	10	4,9
Generalmente	53	36,3	24	41,4	77	37,7
Siempre	82	56,2	29	50	111	54,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 66**

**Descriptor C.5.1.** Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.



**Análisis:** La competencia de incentivar a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 56,2% de las profesoras y el 50,0 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 36,3% de las profesoras y el 41,4% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 4,1% y el 6,1% respectivamente.

Del total de la muestra el 54,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 37,7% generalmente, el 4,9% ocasionalmente, el 2,9% casi nunca y el 2,5% no responde.



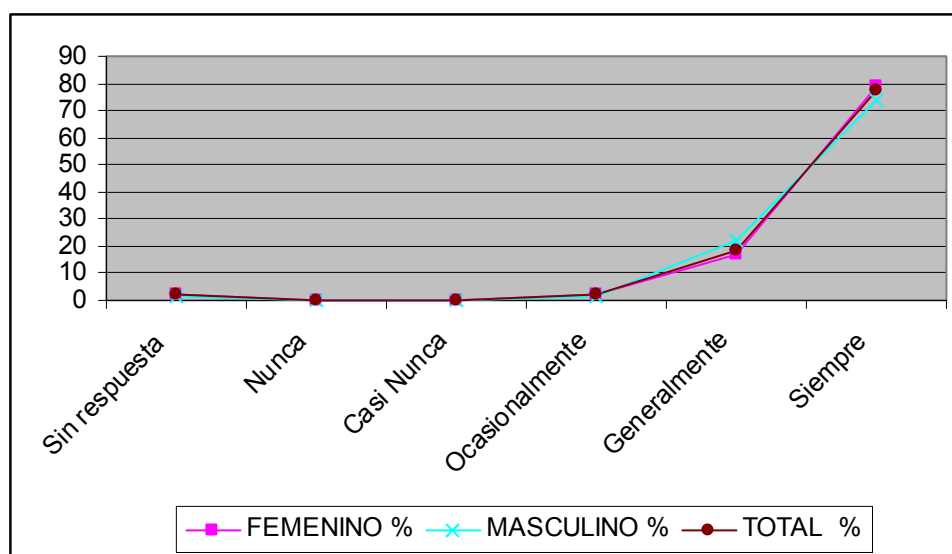
**TABLA Nº 67**

**Descriptor C.5.2.** Durante el desarrollo de las clases, formula preguntas y problemas a sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	1	1,7	4	2
Generalmente	25	17,1	13	22,4	38	18,6
Siempre	115	78,8	43	74,1	158	77,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO Nº 67**

**Descriptor C.5.2.** Durante el desarrollo de las clases, formula preguntas y problemas a sus estudiantes.



**Análisis:** La competencia de formular preguntas y problemas a sus estudiantes durante la clase, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 78,8% de las profesoras y el 74,1 % de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 17,1% de las profesoras y el 22,4% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% y el 2,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 77,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 18,6% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

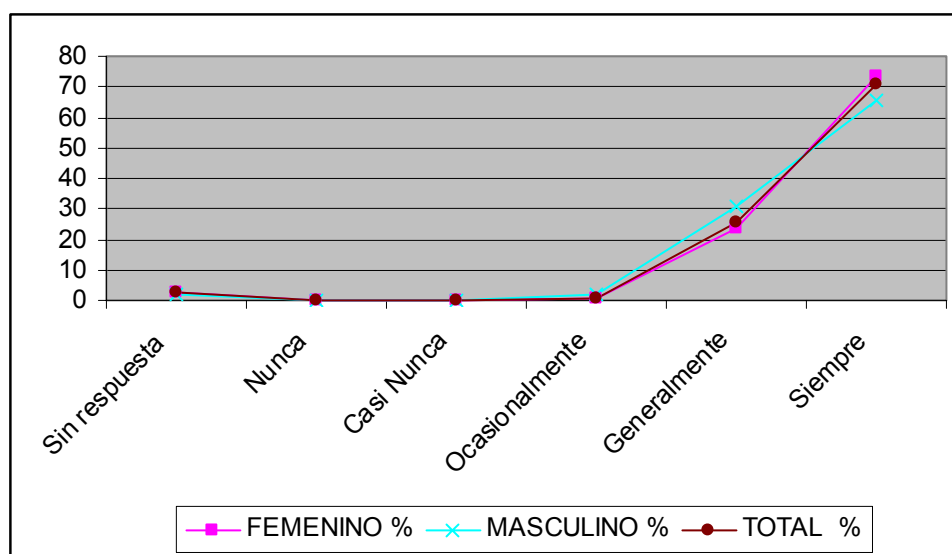
**TABLA N° 68**

**Descriptor C.5.3.** Cuando formula preguntas y problemas, concede el tiempo necesario para resolverlos.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	1	1,7	2	1
Generalmente	34	23,3	18	31	52	25,5
Siempre	107	73,3	38	65,5	145	71,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 68**

**Descriptor C.5.3.** Cuando formula preguntas y problemas, concede el tiempo necesario para resolverlos.



**Análisis:** La competencia de cuando formula preguntas y problemas a sus estudiantes concede el tiempo necesario para resolverlos, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 73,3% de las profesoras y el 65,5% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 23,3% de las profesoras y el 31,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% y el 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 71.1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 25,5% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

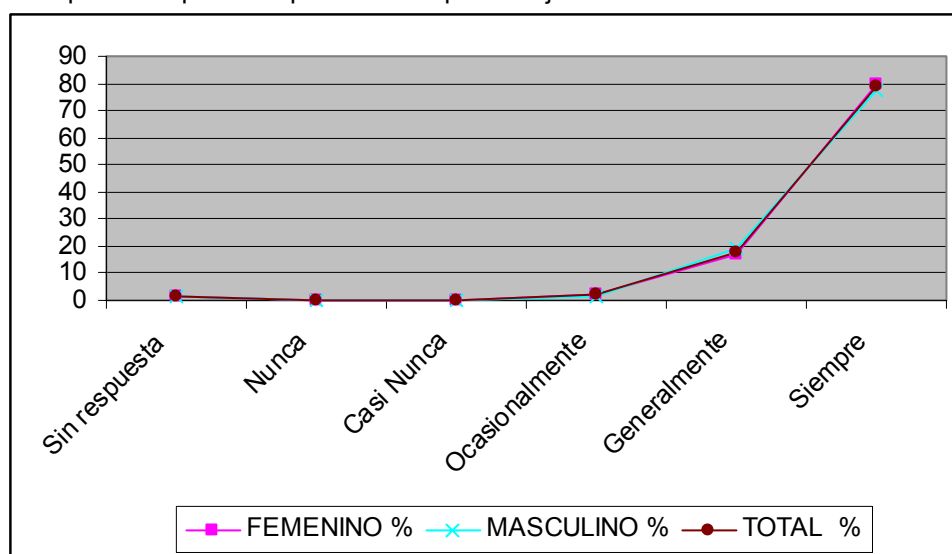
**TABLA N° 69**

**Descriptor C.5.4.** Aborda los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	1	1,7	4	2
Generalmente	25	17,1	11	19	36	17,6
Siempre	116	79,5	45	77,6	161	78,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 69**

**Descriptor C.5.4.** Aborda los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.



**Análisis:** La competencia de abordar los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 79,5% de las profesoras y el 77,6% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 17,1% de las profesoras y el 19,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% y el 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 78,9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 17,6% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y el 1,5% no responde.

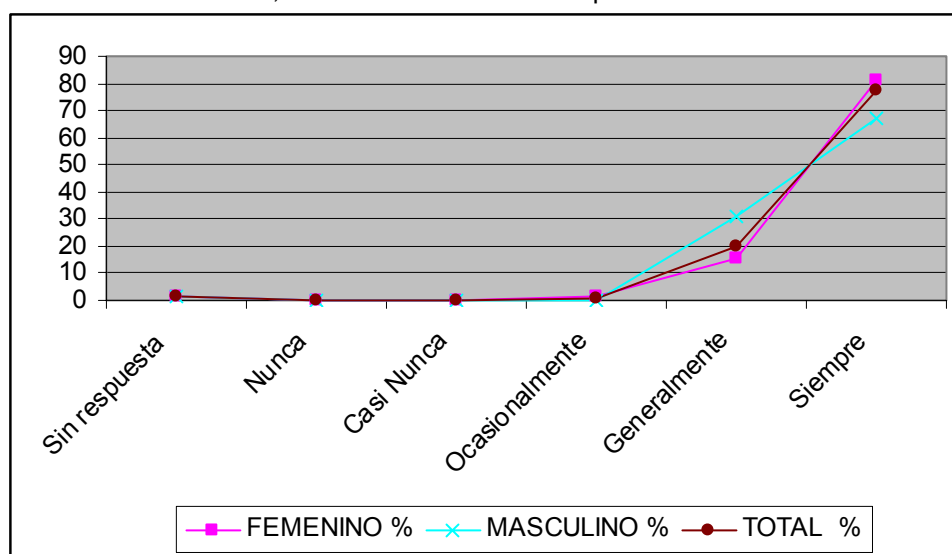
TABLA N° 70

**Descriptor C.5.5.** Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	0	0	2	1
Generalmente	23	15,8	18	31	41	20,1
Siempre	119	81,5	39	67,2	158	77,5
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 70

**Descriptor C.5.5.** Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.



**Análisis:** La competencia de orientar a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 81,5% de las profesoras y el 67,2% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 15,8% de las profesoras y el 31,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% de las profesoras.

Del total de la muestra el 77,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 20,1% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 1,5% no responde.

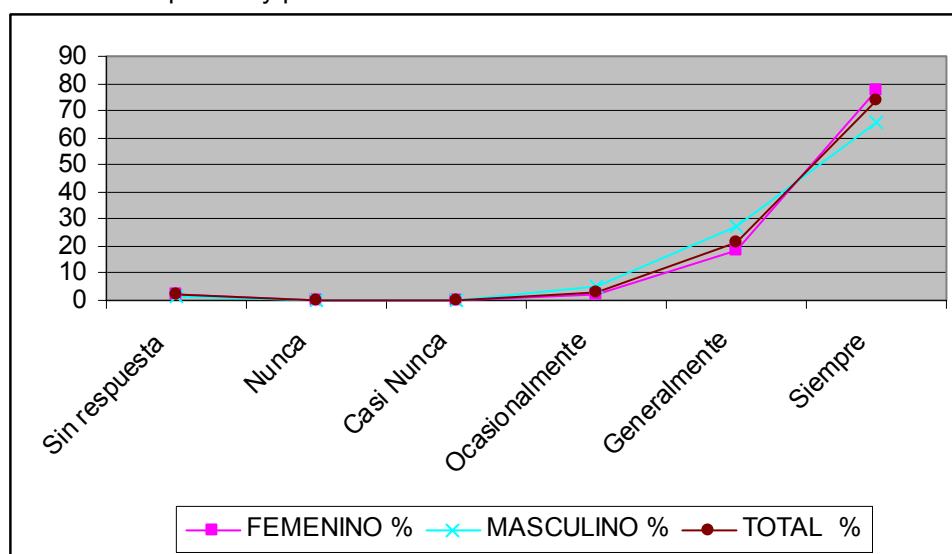
TABLA N° 71

**Descriptor C.5.6.** Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	3	5,2	6	2,9
Generalmente	27	18,5	16	27,6	43	21,1
Siempre	113	77,4	38	65,5	151	74
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 71

**Descriptor C.5.6.** Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.



**Análisis:** La competencia de promover en sus estudiantes la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente., presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 77,4% de las profesoras y el 65,5% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 18,5% de las profesoras y el 27,6% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% de las profesoras y el 5,2% de los profesores.

Del total de la muestra el 74,0% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 21,1% generalmente, el 2,9% ocasionalmente y el 2,0% no responde.

**CRITERIO C-6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

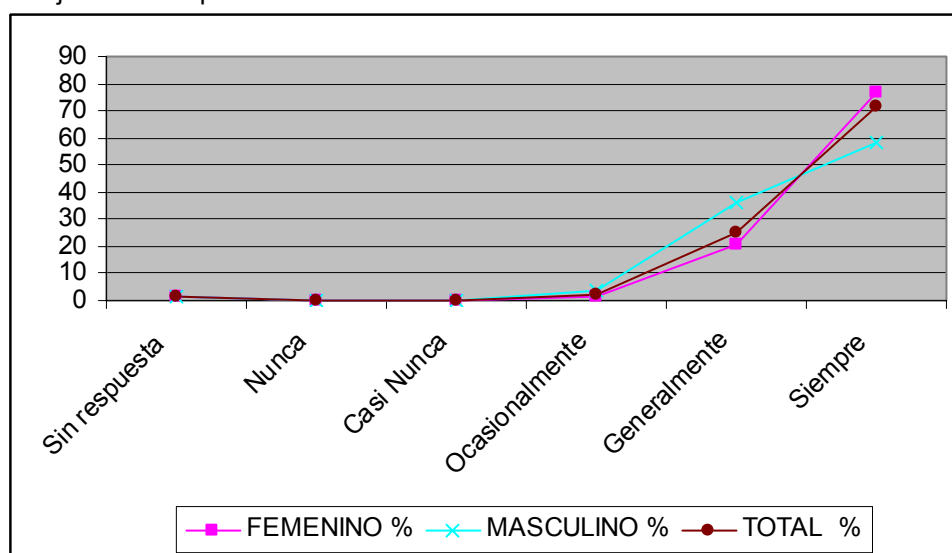
**TABLA N° 72**

**Descriptor C.6.1.** Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	2	3,4	4	2
Generalmente	30	20,5	21	36,2	51	25
Siempre	112	76,7	34	58,6	146	71,6
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 72**

**Descriptor C.6.1.** Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.



**Análisis:** La competencia de utilizar estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase. presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 76,7% de las profesoras y el 58,6% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 20,5% de las profesoras y el 36,2% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% y el 3,4% respectivamente.

Del total de la muestra el 71,6% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 25,0% generalmente, el 2,0% ocasionalmente y el 1,5% no responde.

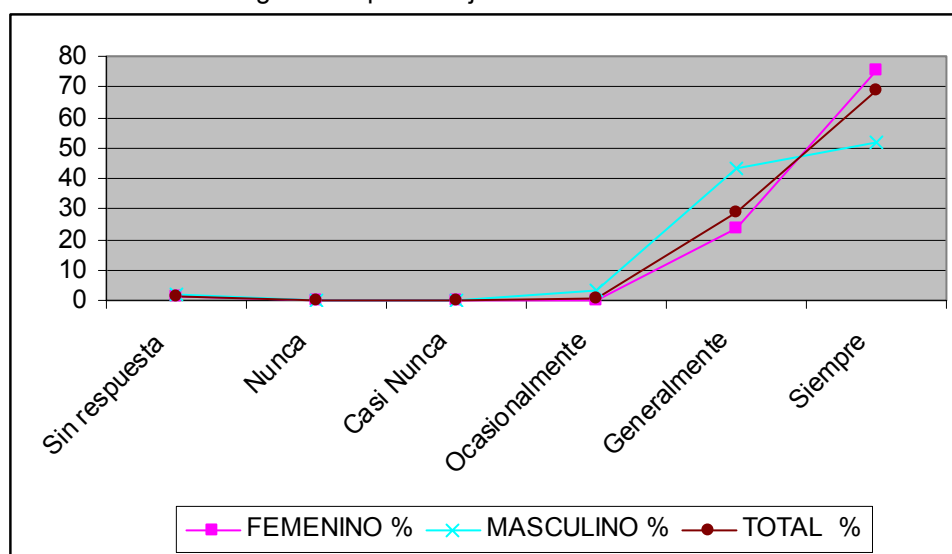
TABLA N° 73

**Descriptor C.6.2.** Utiliza estrategias de retroalimentación que permitan a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	2	3,4	2	1
Generalmente	34	23,3	25	43,1	59	28,9
Siempre	110	75,3	30	51,7	140	68,6
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 73

**Descriptor C.6.2.** Utiliza estrategias de retroalimentación que permitan a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.



**Análisis:** La competencia de utilizar estrategias de retroalimentación que permitan a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 75,3% de las profesoras y el 51,7% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 23,3% de las profesoras y el 43,1% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 3,4% de los profesores.

Del total de la muestra el 68,6% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 28,9% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 1,5% no responde.

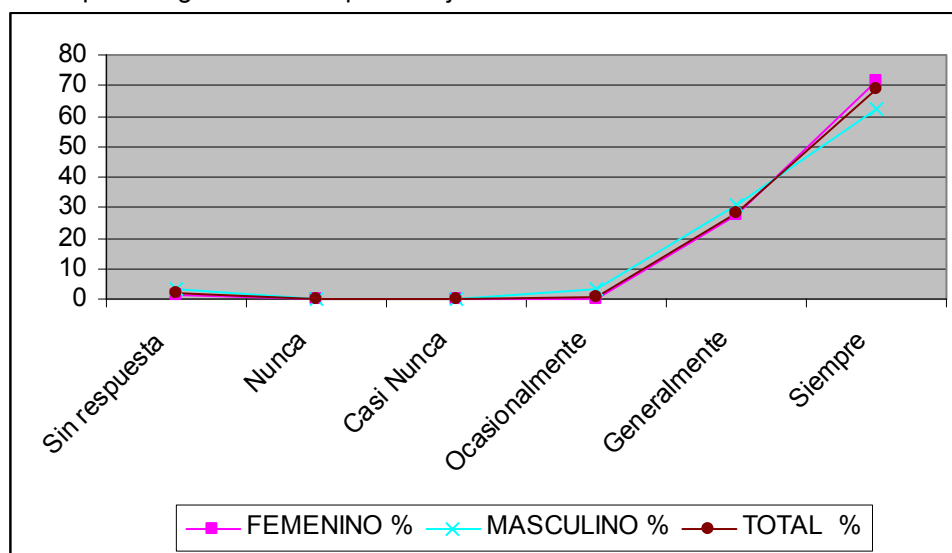
**TABLA N° 74**

**Descriptor C.6.3.** Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	2	1,4	2	3,4	4	2,0
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	2	3,4	2	1
Generalmente	40	27,4	18	31	58	28,4
Siempre	104	71,2	36	62,1	140	68,6
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 74**

**Descriptor C.6.3.** Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.



**Análisis:** La competencia de reformular y adaptar las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 71,2% de las profesoras y el 62,1% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 27,4% de las profesoras y el 31,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 3,4% de los profesores.

Del total de la muestra el 68,6% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 28,4% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 2,0% no responde.



#### 4.4 Análisis del grado de percepción que poseen respecto de si mismo los profesores básicos en las competencias del Dominio D “RESPONSABILIDADES PROFESIONALES”.

**CRITERIO D-1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

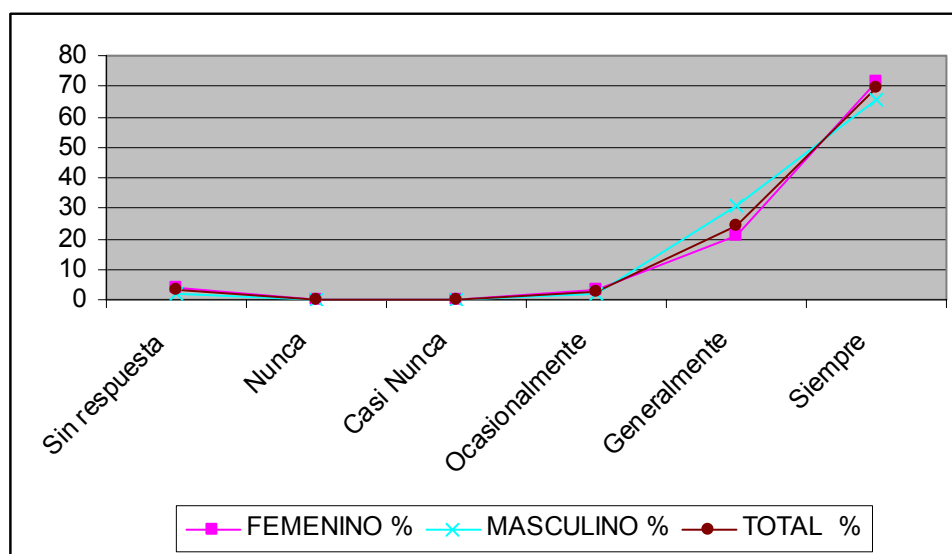
**TABLA N° 75**

**Descriptor D.1.1.** Evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	6	4,1	1	1,7	7	3,4
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Generalmente	31	21,2	18	31	49	24
Siempre	104	71,2	38	65,5	142	69,6
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 75**

**Descriptor D.1.1.** Evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.

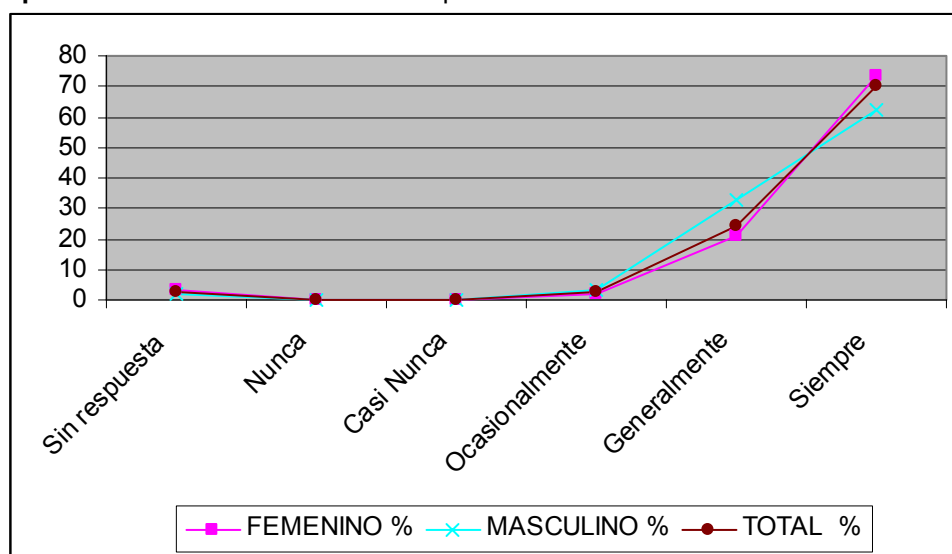


**Análisis:** La competencia de evaluar el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperado, no presenta una diferencia porcentual según el género de los docentes, el 71,2% de las profesoras y el 65,5% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 21,2% de las profesoras y el 31,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 3,4% y el 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 69,6% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 24,0% generalmente, el 2,9% ocasionalmente y el 3,4% no responde.

**TABLA Nº 76****Descriptor D.1.2.** Analiza críticamente su práctica de enseñanza.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	3	2,1	2	3,4	5	2,5
Generalmente	31	21,2	19	32,8	50	24,5
Siempre	107	73,3	36	62,1	143	70,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO Nº 76****Descriptor D.1.2.** Analiza críticamente su práctica de enseñanza.

**Análisis:** La competencia de analizar su práctica, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 73,3% de las profesoras y el 62,1% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 21,2% de las profesoras y el 32,8% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,1% y el 3,4% respectivamente.

Del total de la muestra el 70,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 24,5% generalmente, el 2,5% ocasionalmente y el 2,9% no responde.

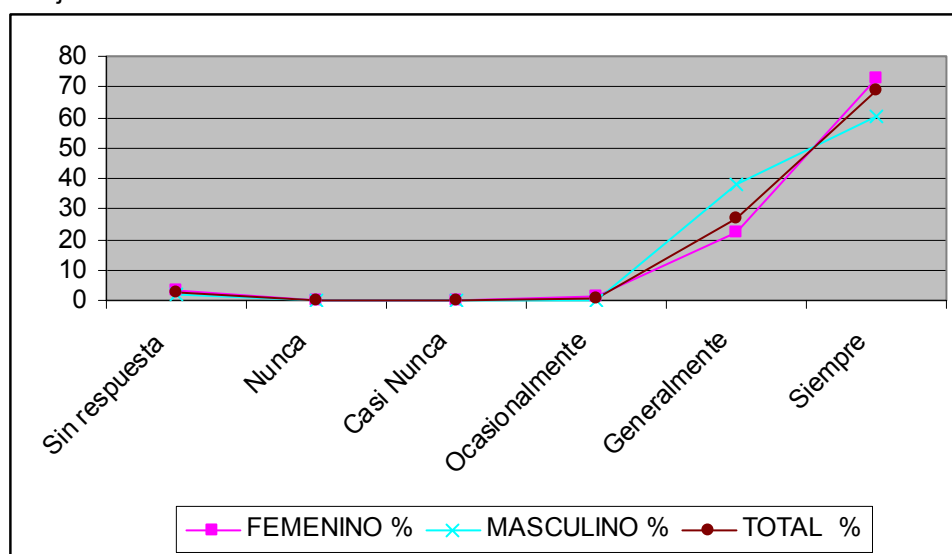
**TABLA N° 77**

**Descriptor D.1.3.** Reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	0	0	2	1
Generalmente	33	22,6	22	37,9	55	27,0
Siempre	106	72,6	35	60,3	141	69,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 77**

**Descriptor D.1.3.** Reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.



**Análisis:** La competencia de reformular su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 72,6% de las profesoras y el 60,3% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 22,6% de las profesoras y el 37,9% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% de las profesoras.

Del total de la muestra el 69,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,0% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 2,9% no responde.

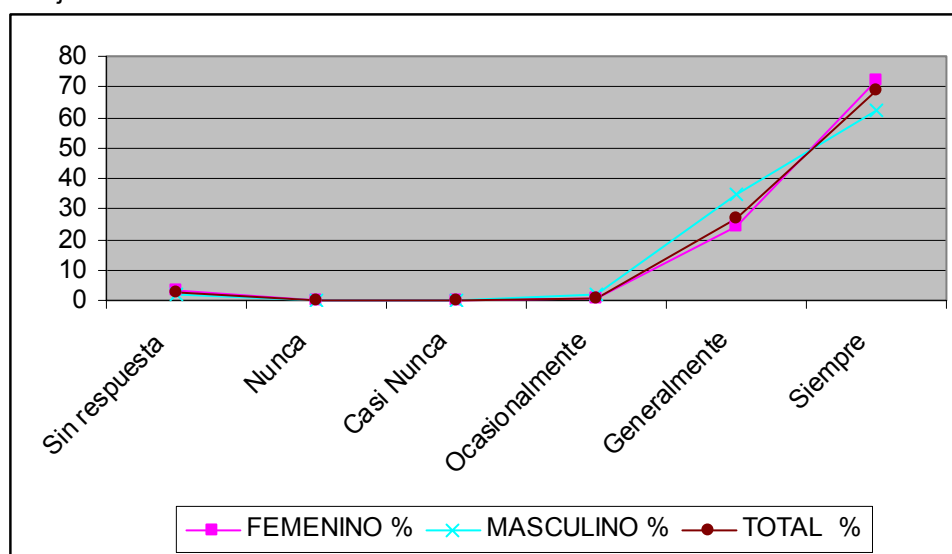
**TABLA N° 78**

**Descriptor D.1.4.** Al analizar su práctica de enseñanza, identifica sus necesidades de aprendizaje.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	1	1,7	2	1
Generalmente	35	24	20	34,5	55	27
Siempre	105	71,9	36	62,1	141	69,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 78**

**Descriptor D.1.4.** Al analizar su práctica de enseñanza, identifica sus necesidades de aprendizaje.

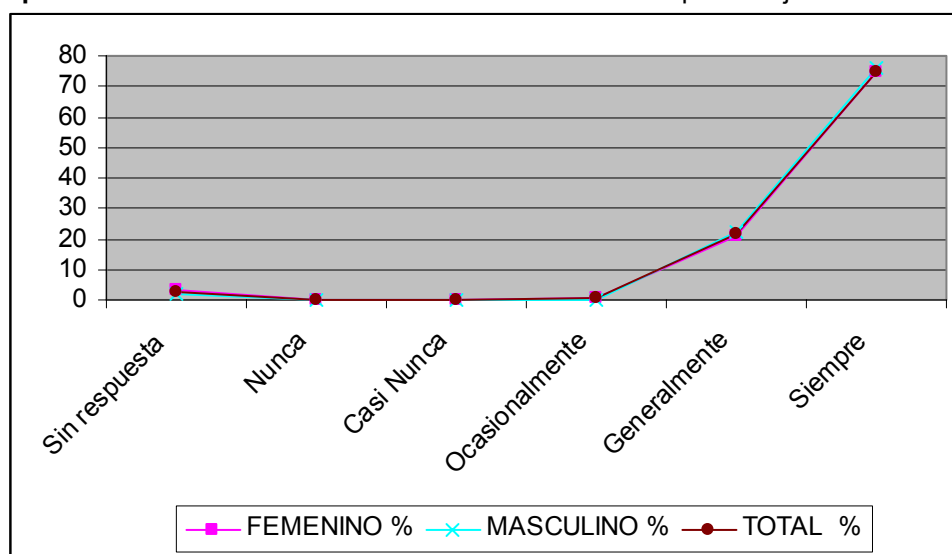


**Análisis:** La competencia de analizar su práctica identificando sus propias necesidades de aprendizaje, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 71,9% de las profesoras y el 62,1% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 24,0% de las profesoras y el 34,5% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% y el 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 69,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,0% generalmente, el 1,0% ocasionalmente y el 2,9% no responde.

**TABLA N° 79****Descriptor D.1.5.** Procura satisfacer las necesidades de sus aprendizajes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	31	21,2	13	22,4	44	21,6
Siempre	109	74,7	44	75,9	153	75
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 79****Descriptor D.1.5.** Procura satisfacer las necesidades de sus aprendizajes.

**Análisis:** La competencia de procurar satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje, no presenta una diferencia según el género de los docentes, el 74,7% de las profesoras y el 75,9% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 21,2% de las profesoras y el 22,4% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% de las profesoras.

Del total de la muestra el 75,0% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 21,6% generalmente, el 0,5% ocasionalmente y el 2,9% no responde.

**CRITERIO D-2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

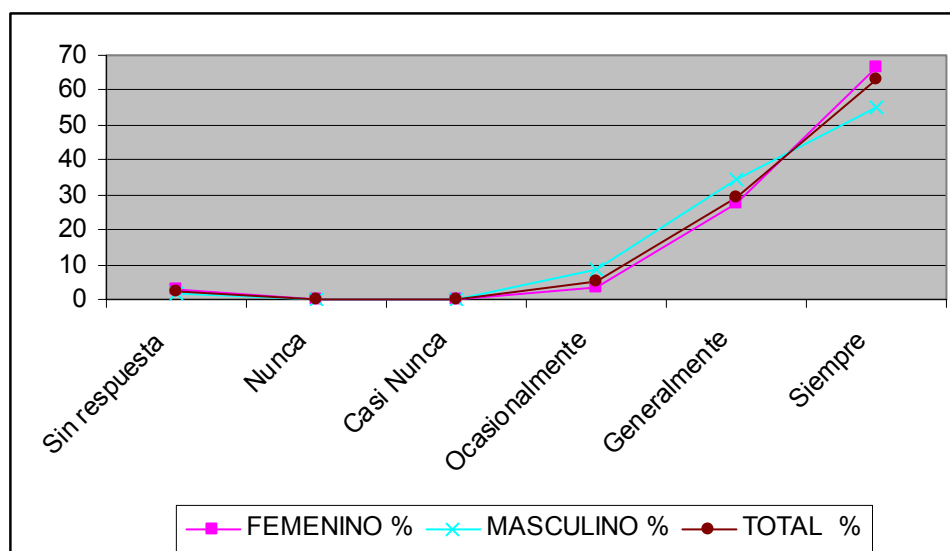
**TABLA N° 80**

**Descriptor D.2.1.** Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	5	3,4	5	8,6	10	4,9
Generalmente	40	27,4	20	34,5	60	29,4
Siempre	97	66,4	32	55,2	129	63,2
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 80**

**Descriptor D.2.1.** Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.



**Análisis:** La competencia de promover el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 66,4% de las profesoras y el 55,2% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 27,4% de las profesoras y el 34,5% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 3,4 y el 8,6% respectivamente.

Del total de la muestra el 63,2% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 29,4% generalmente, el 4,9% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

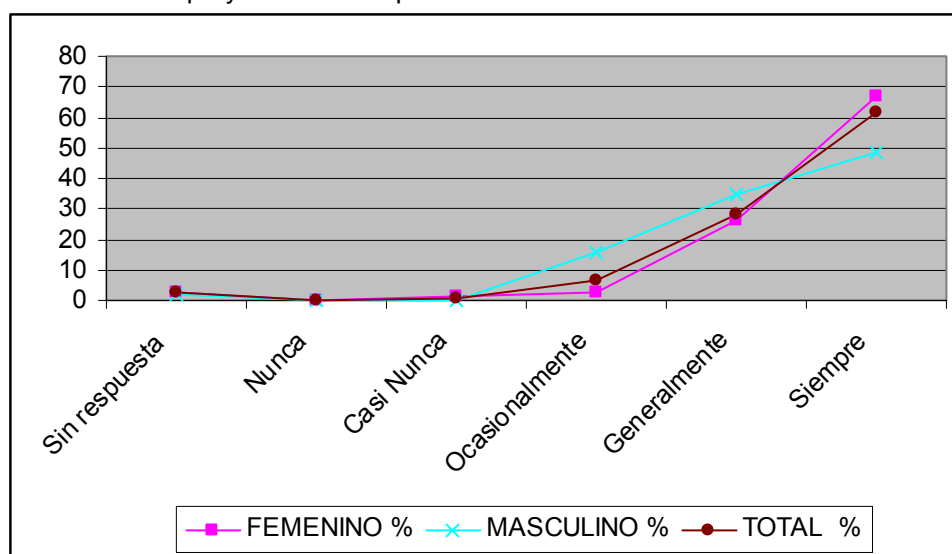
TABLA Nº 81

**Descriptor D.2.2.** Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	2	1,4	0	0	2	1
Ocasionalmente	4	2,7	9	15,5	13	6,4
Generalmente	38	26	20	34,5	58	28,4
Siempre	98	67,1	28	48,3	126	61,8
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO Nº 81

**Descriptor D.2.2.** Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.



**Análisis:** La competencia de participar activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 67,1% de las profesoras y el 48,3% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 26,0% de las profesoras y el 34,5% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,7% y el 15,5% respectivamente y casi nunca el 1,4% de los profesores.

Del total de la muestra el 61,8% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 28,4% generalmente, el 6,4% ocasionalmente, el 1% casi nunca y el 2,5% no responde.

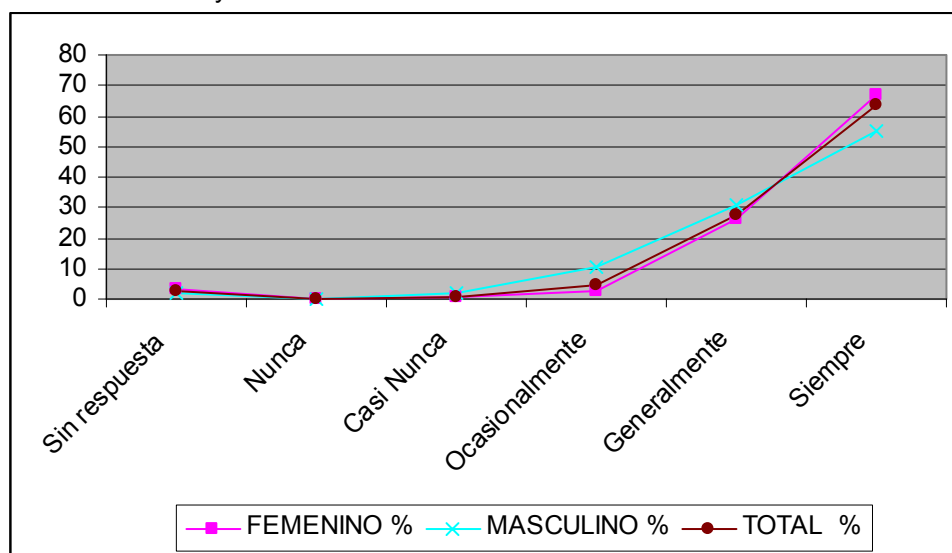
TABLA N° 82

**Descriptor D.2.3.** Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el Proyecto Educativo del establecimiento.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	1	1,7	2	1
Ocasionalmente	4	2,7	6	10,3	10	4,9
Generalmente	38	26	18	31	56	27,5
Siempre	98	67,1	32	55,2	130	63,7
Total	146	100	58	100	204	100

GRÁFICO N° 82

**Descriptor D.2.3.** Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el Proyecto Educativo del establecimiento.



**Análisis:** La competencia de participar activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo institucional, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 67,1% de las profesoras y el 55,2% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 26,0% de las profesoras y el 31,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 2,7% y el 10,3% respectivamente y casi nunca el 0,7% y 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 63,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,5% generalmente, el 4,9% ocasionalmente, el 1,0% casi nunca y el 2,9% no responde.



**CRITERIO D-3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

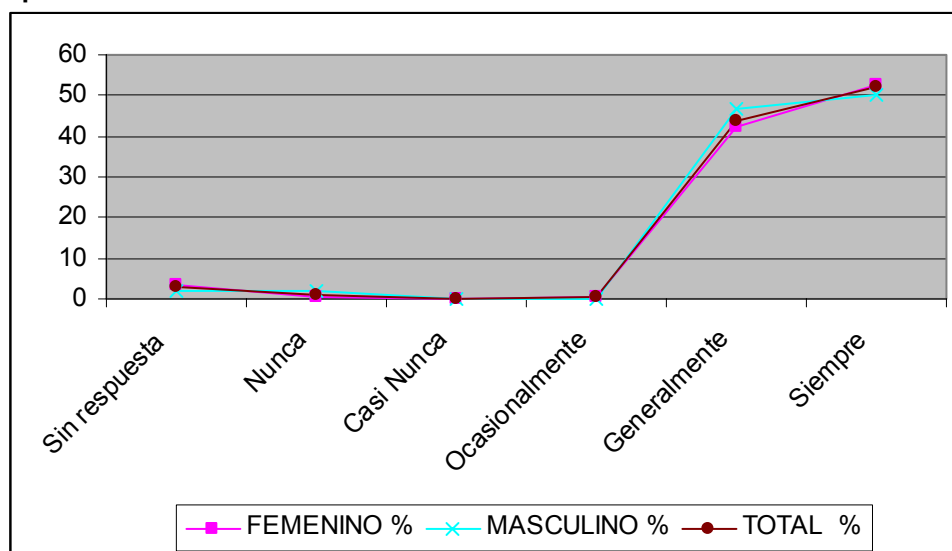
**TABLA N° 83**

**Descriptor D.3.1.** Detecta las fortalezas de todos sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	5	3,4	1	1,7	6	2,9
Nunca	1	0,7	1	1,7	2	1
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	62	42,5	27	46,6	89	43,6
Siempre	77	52,7	29	50	106	52
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 83**

**Descriptor D.3.1.** Detecta las fortalezas de todos sus estudiantes.

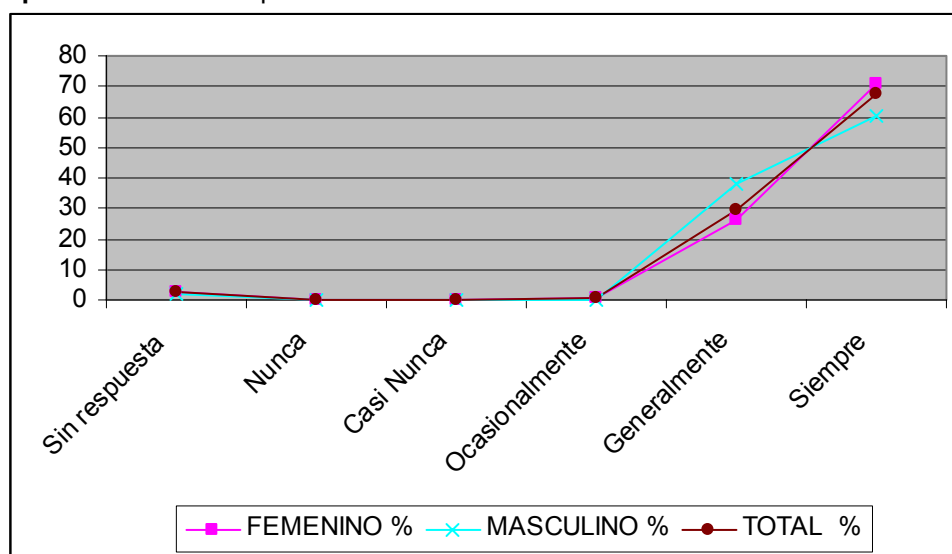


**Análisis:** La competencia de detectar las fortalezas de todos sus estudiantes, no presenta una diferencia porcentual según el género de los docentes, el 52,7% de las profesoras y el 50,0% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 42,5% de las profesoras y el 46,6% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% de las profesoras y nunca el 0,7% y 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 52,0% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 43,6% generalmente, el 0,5% ocasionalmente, el 1,0% nunca y el 2,9% no responde.

**TABLA N° 84****Descriptor D.3.2.** Procura potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	1	0,7	0	0	1	0,5
Generalmente	38	26	22	37,9	60	29,4
Siempre	103	70,5	35	60,3	138	67,6
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 84****Descriptor D.3.2.** Procura potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes.

**Análisis:** La competencia de procurar potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes, presenta una diferencia porcentual según el género de los docentes, el 70,5% de las profesoras y el 60,3% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 26,0% de las profesoras y el 37,9% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 0,7% de las profesoras.

Del total de la muestra el 67,6% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 29,4% generalmente, el 0,5% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

En relación a los resultados de la competencia anterior, referida a la identificación de las fortalezas de los alumnos, los resultados son contradictorios, ya que son menos los docentes que identifican las fortalezas de los que las potencian.

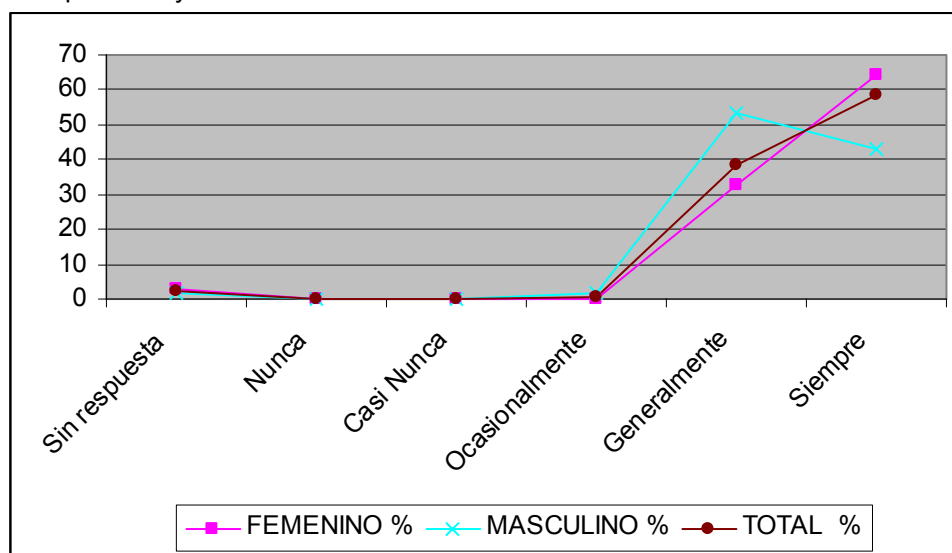
**TABLA Nº 85**

**Descriptor D.3.3.** Identifica las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	1	1,7	1	0,5
Generalmente	48	32,9	31	53,4	79	38,7
Siempre	94	64,4	25	43,1	119	58,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO Nº 85**

**Descriptor D.3.3.** Identifica las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico.



**Análisis:** La competencia de identificar las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico, presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, siendo mayor el porcentaje de las profesoras que lo hacen siempre, el 64,4% de las profesoras y el 43,1% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 32,9% de las profesoras y el 31,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,7% de los profesores.

Del total de la muestra el 58,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 38,7% generalmente, el 0,5% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

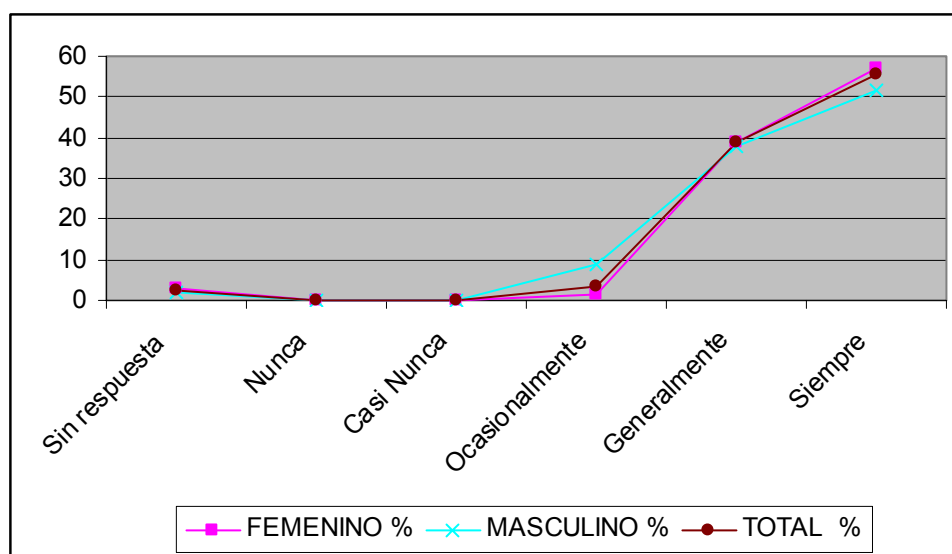
**TABLA N° 86**

**Descriptor D.3.4.** Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	2	1,4	5	8,6	7	3,4
Generalmente	57	39	22	37,9	79	38,7
Siempre	83	56,8	30	51,7	113	55,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 86**

**Descriptor D.3.4.** Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.



**Análisis:** La competencia de proponer formas de abordar las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico en el aula y fuera de ella, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 56,8% de las profesoras y el 51,7% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 39,0% de las profesoras y el 37,7% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 1,4% y el 8,6% respectivamente.

Del total de la muestra el 55,4% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 38,7% generalmente, el 3,4% ocasionalmente y el 2,5% no responde.

**CRITERIO D-4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados

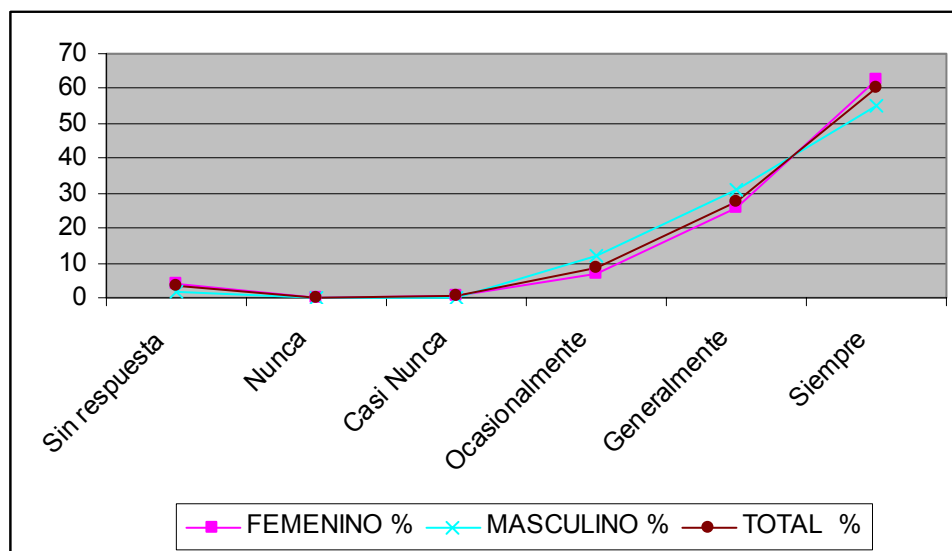
**TABLA N° 87**

**Descriptor D.4.1** Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	6	4,1	1	1,7	7	3,4
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	10	6,8	7	12,1	17	8,3
Generalmente	38	26	18	31	56	27,5
Siempre	91	62,3	32	55,2	123	60,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 87**

**Descriptor D.4.1** Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.



**Análisis:** La competencia de informar a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, siendo mayor el porcentaje de las profesoras que lo hacen siempre, el 62,3% de las profesoras y el 55,2% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 26,0% de las profesoras y el 31,0% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 6,8% y el 12,1% respectivamente y casi nunca el 0,7% de las profesoras.

Del total de la muestra el 60,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 27,5% generalmente, el 8,3% ocasionalmente, el 0,5% casi nunca y el 3,4% no responde.

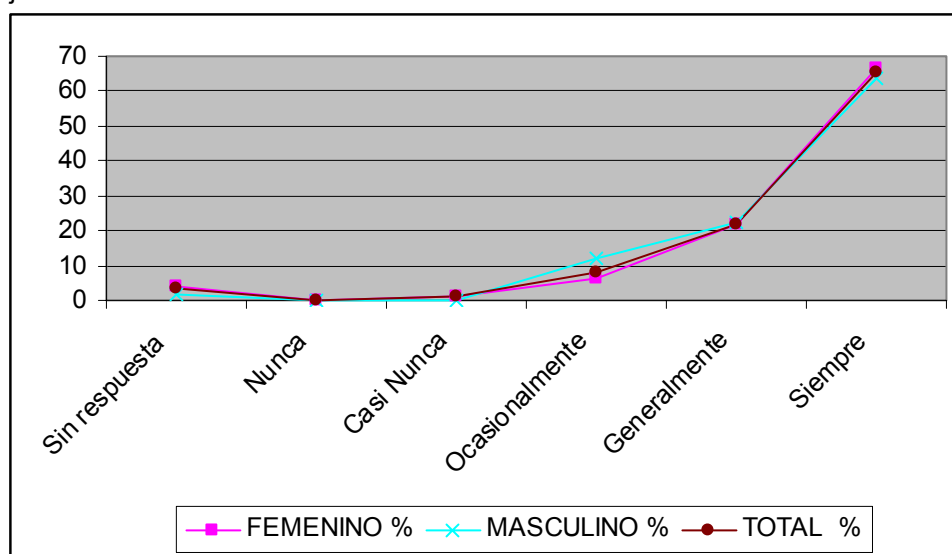
**TABLA N° 88**

**Descriptor D.4.2** Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	6	4,1	1	1,7	7	3,4
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	2	1,4	0	0	2	1
Ocasionalmente	9	6,2	7	12,1	16	7,8
Generalmente	32	21,9	13	22,4	45	22,1
Siempre	97	66,4	37	63,8	134	65,7
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 88**

**Descriptor D.4.2** Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.



**Análisis:** La competencia de informar a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos, no presenta una diferencia porcentual significativa según el género de los docentes, el 66,4% de las profesoras y el 63,8% de los profesores, manifiestan que siempre lo hacen, mientras que generalmente lo declaran hacer el 21,9% de las profesoras y el 22,4% de los profesores, ocasionalmente lo hace el 6,2% y el 12,1% respectivamente y casi nunca el 1,4% de las profesoras.

Del total de la muestra el 65,7% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 22,1% generalmente, el 7,8% ocasionalmente, el 1,0% casi nunca y el 3,4% no responde.

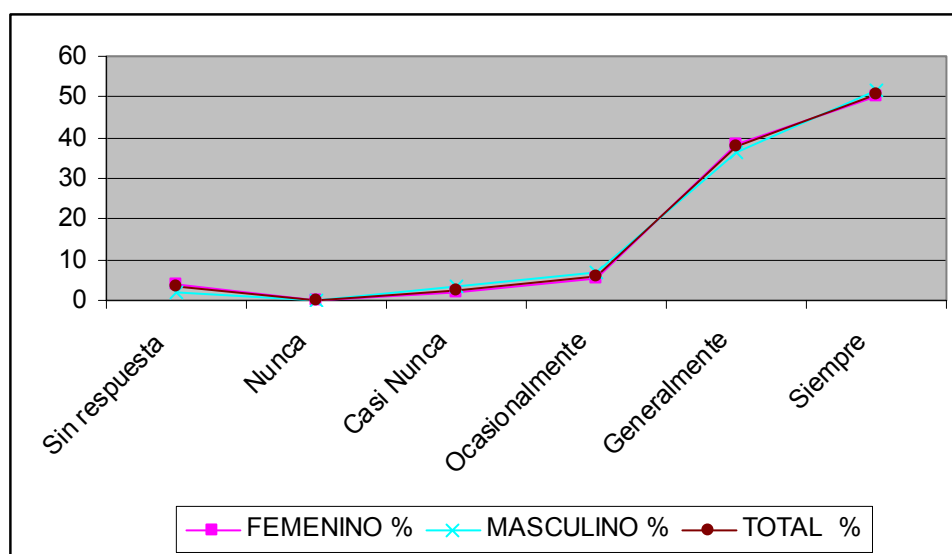
**TABLA N° 89**

**Descriptor D.4.3** Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	6	4,1	1	1,7	7	3,4
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	3	2,1	2	3,4	5	2,5
Ocasionalmente	8	5,5	4	6,9	12	5,9
Generalmente	56	38,4	21	36,2	77	37,7
Siempre	73	50	30	51,7	103	50,5
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 89**

**Descriptor D.4.3** Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de sus estudiantes.



**Análisis:** En relación a la competencia de involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de los estudiantes, no se observa diferencia porcentual significativa según la variable género, se aprecia que sólo el 50% de las profesoras y el 51,7% de los profesores manifiestan poner en acción siempre esta competencia, y lo hacen generalmente el 38,4% de las profesoras y el 36,2% de los profesores, existiendo un 7,6% de profesoras que ocasionalmente y casi nunca la ponen en acción y en el caso de los profesores llega al 10,1% los que manifiestan que ocasionalmente o casi nunca la ponen en acción.

Del total de la muestra el 50,5% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 37,7% generalmente, el 5,9% ocasionalmente, el 2,5% casi nunca y el 3,4% no responde.

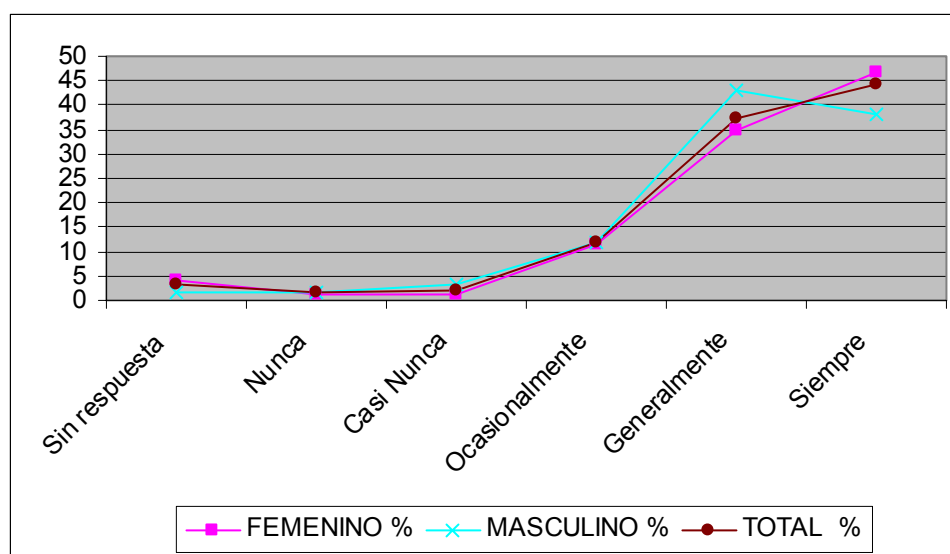
**TABLA N° 90**

**Descriptor D.4.4** Contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	6	4,1	1	1,7	7	3,4
Nunca	2	1,4	1	1,7	3	1,5
Casi Nunca	2	1,4	2	3,4	4	2
Ocasionalmente	17	11,6	7	12,1	24	11,8
Generalmente	51	34,9	25	43,1	76	37,3
Siempre	68	46,6	22	37,9	90	44,1
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 90**

**Descriptor D.4.4** Contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes.



**Análisis:** La competencia de involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes, se observa diferencia porcentual significativa según la variable género, aunque tanto las profesoras como los profesores menos del 50% manifiestan siempre poner en acción esta competencia, en el caso de las profesoras el 46,6% lo hacen siempre, el 34,9% generalmente y un 11,6% casi nunca, es tos porcentajes en los profesores llegan al 37,9% siempre, 47,9% generalmente y 12,1% ocasionalmente.

Del total de la muestra el 44,1% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 37,3% generalmente, el 11,8% ocasionalmente, el 2,0% casi nunca, el 1,5% nunca y el 3,4% no responde.



**CRITERIO D-5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

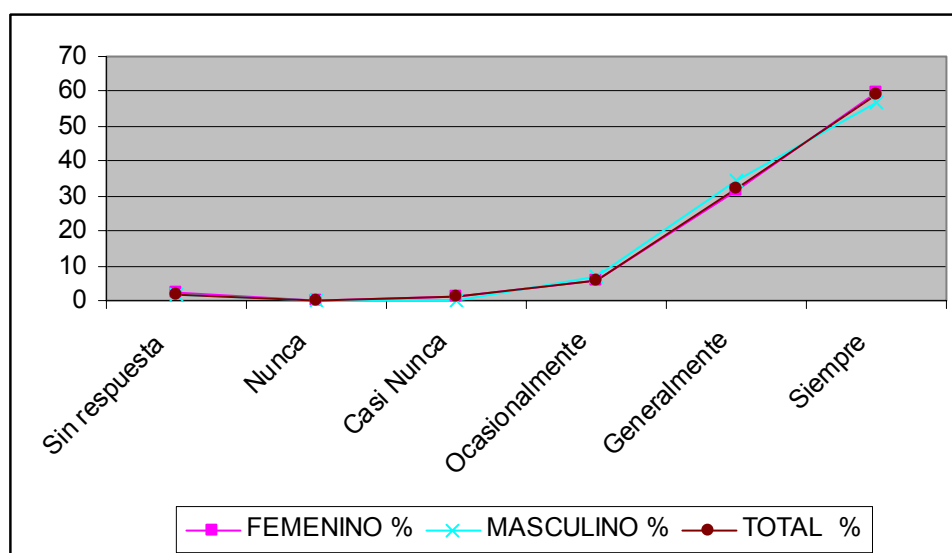
**TABLA N° 91**

**Descriptor D.5.1.** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	2	1,4	0	0	2	1
Ocasionalmente	8	5,5	4	6,9	12	5,9
Generalmente	46	31,5	20	34,5	66	32,4
Siempre	87	59,6	33	56,9	120	58,8
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 91**

**Descriptor D.5.1.** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.



**Análisis:** En la competencia de manejar información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, no se observa diferencia porcentual significativa según la variable género, el 59,6% las profesoras y el 56,9% de los profesores manifiestan siempre poner en acción esta competencia, generalmente lo hacen el 31,5% de las profesoras y el 34,5% de los profesores, ocasionalmente lo hacen el 5,5% y 6,9% respectivamente, casi nunca lo hace el 1,4% de las profesoras.

Del total de la muestra el 58,8% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 32,4% generalmente, el 5,9% ocasionalmente, el 1,0% casi nunca, y el 2,0% no responde.

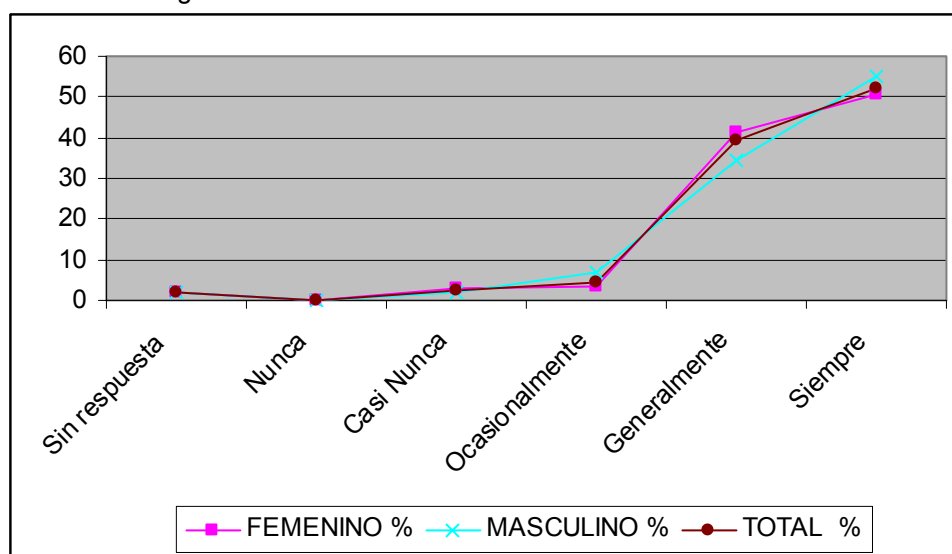
**TABLA N° 92**

**Descriptor D.5.2.** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Ocasionalmente	5	3,4	4	6,9	9	4,4
Generalmente	60	41,1	20	34,5	80	39,2
Siempre	74	50,7	32	55,2	106	52
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 92**

**Descriptor D.5.2.** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.



**Análisis:** La competencia de manejar información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa, no presenta diferencia porcentual significativa según la variable género, el 50,7% las profesoras y el 55,2% de los profesores manifiestan manejar siempre esta información, generalmente lo hacen el 41,1% de las profesoras y el 34,5% de los profesores, ocasionalmente lo hacen el 3,4% y el 6,9% respectivamente, casi nunca lo hace el 2,7% y el 1,7% respectivamente.

Del total de la muestra el 52,0% de los docentes declaran manejar siempre esta información, el 30,2% generalmente, el 4,4% ocasionalmente, el 2,5% casi nunca, y el 2,0% no responde.

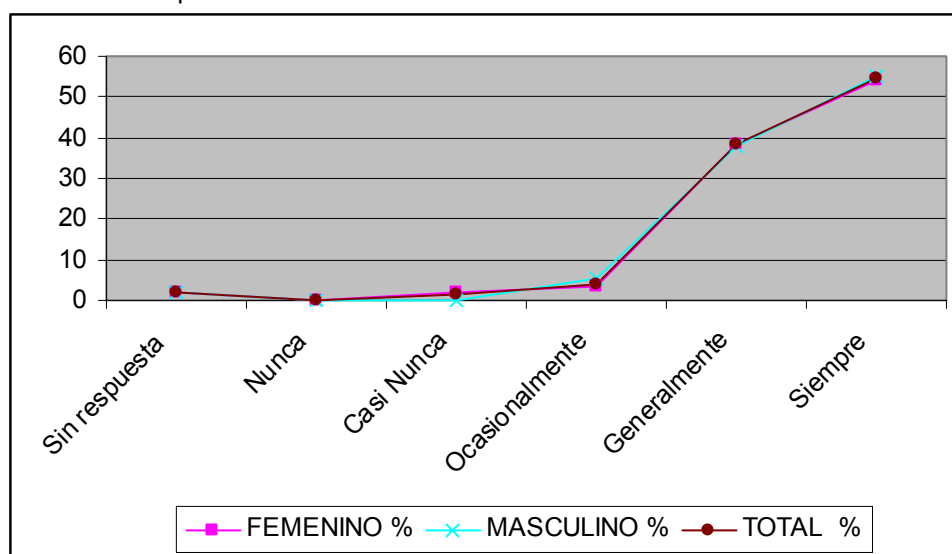
**TABLA N° 93**

**Descriptor D.5.3.** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	3	2,1	0	0	3	1,5
Ocasionalmente	5	3,4	3	5,2	8	3,9
Generalmente	56	38,4	22	37,9	78	38,2
Siempre	79	54,1	32	55,2	111	54,4
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 93**

**Descriptor D.5.3.** Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.



**Análisis:** La competencia de manejar información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente, no presenta diferencia porcentual significativa según la variable género, el 54,1% las profesoras y el 55,2% de los profesores manifiestan manejar siempre esta información, generalmente lo hacen el 38,4% de las profesoras y el 37,9% de los profesores, ocasionalmente lo hacen el 3,4% y el 5,2% respectivamente, casi nunca lo hace el 2,1% de las profesoras.

Del total de la muestra el 54,4% de los docentes declaran manejar siempre esta información, el 38,2% generalmente, el 3,9% ocasionalmente, el 1,5% casi nunca, y el 2,0% no responde.

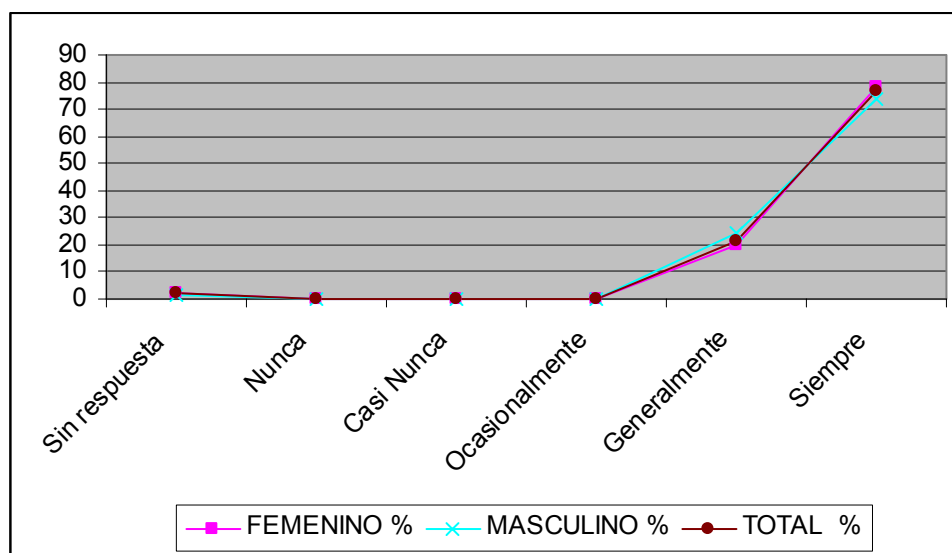
**TABLA N° 94**

**Descriptor D.5.4.** Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	3	2,1	1	1,7	4	2
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	29	19,9	14	24,1	43	21
Siempre	114	78,1	43	74,1	157	77
Total	146	100	58	100	204	100

**TABLA N° 94**

**Descriptor D.5.4.** Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.



**Análisis:** En la percepción que tienen los docentes de si su desempeño profesional está de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional, no se observa una diferencia porcentual significativa según la variable género, el 78,1% las profesoras y el 74,1% de los profesores manifiestan hacerlo siempre, generalmente lo hacen el 19,9% de las profesoras y el 24,1% de los profesores.

Del total de la muestra el 77,0% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 21,0% generalmente y el 2,0% no responde.

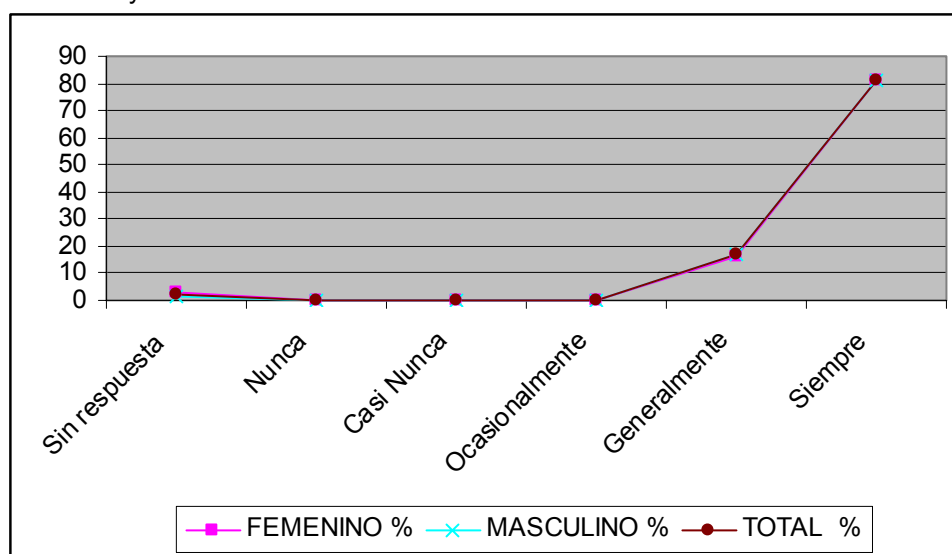
**TABLA N° 95**

**Descriptor D.5.5.** Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	1	1,7	5	2,5
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	0	0
Ocasionalmente	0	0	0	0	0	0
Generalmente	24	16,4	10	17,2	34	16,6
Siempre	118	80,8	47	81	165	80,9
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 95**

**Descriptor D.5.5.** Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.



**Análisis:** En la percepción que tienen los docentes, si se desempeñan profesional de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento educacional, no se observa una diferencia porcentual significativa según la variable género, el 80,8% las profesoras y el 81,0% de los profesores manifiestan hacerlo siempre, generalmente lo hacen el 16,4% de las profesoras y el 17,2% de los profesores.

Del total de la muestra el 80,9% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 16,6% generalmente y el 2,5% no responde.

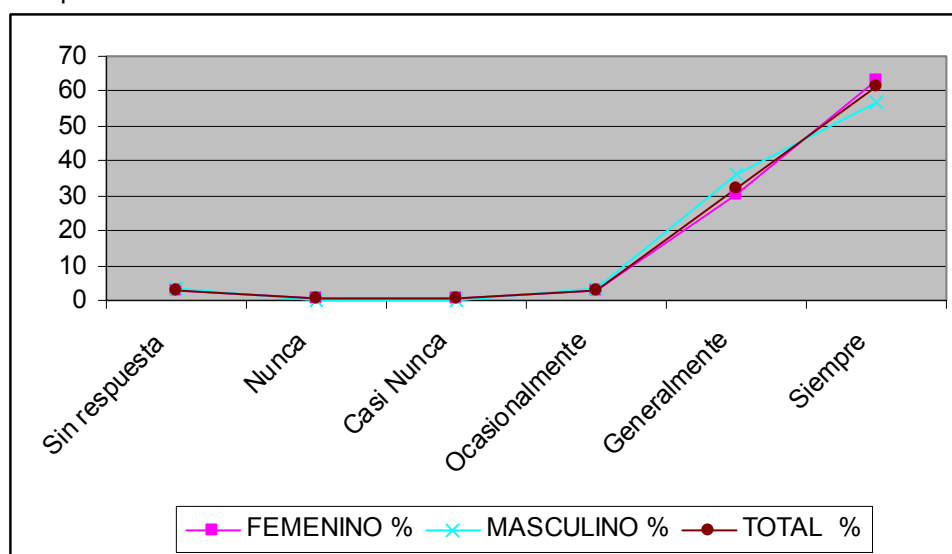
**TABLA N° 96**

**Descriptor D.5.6.** Analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.

	FEMENINO		MASCULINO		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin respuesta	4	2,7	2	3,4	6	2,9
Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Casi Nunca	1	0,7	0	0	1	0,5
Ocasionalmente	4	2,7	2	3,4	6	2,9
Generalmente	44	30,1	21	36,2	65	31,9
Siempre	92	63	33	56,9	125	61,3
Total	146	100	58	100	204	100

**GRÁFICO N° 96**

**Descriptor D.5.6.** Analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.



**Análisis:** En la competencia de analizar críticamente la realidad de su establecimiento educacional, no se observa una diferencia porcentual significativa según la variable género, el 63,0% las profesoras y el 56,9% de los profesores manifiestan hacerlo siempre, generalmente lo hacen el 30,1% de las profesoras y el 36,2% de los profesores, ocasionalmente lo hacen el 2,7% de las profesoras y el 3,4% de los profesores, casi nunca lo hace el 0,7% de las profesoras y nunca el 0,7% de las profesoras.

Del total de la muestra el 61,3% de los docentes declaran hacerlo siempre, el 31,9% generalmente, el 2,9% ocasionalmente, el 0,5% casi nunca, el 0,5% nunca y el 2,9% no responde.

## **PARTE II DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:**

### **ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL ESTUDIO REALIZADO CON LOS PROFESORES DE 1º A 4º BÁSICO.**

Este análisis da cuenta de cómo los profesores de 1º a 4º básico, a través de la aplicación del Instrumento N° 1 “Autoevaluación”, perciben las competencias que movilizan en su desempeño profesional docente en los cuatro dominios del Marco para la buena enseñanza y de cómo estos profesores son evaluados en las mismas competencias, a través de la aplicación del Instrumento N° 2 “Evaluación” por sus superiores jerárquicos, con el objetivo de establecer si hay diferencia significativa entre la autoevaluación y evaluación según las variables género, tipo de contrato y años de servicio, presentando las tablas de comparación de medias con la media, la desviación típica, valor t de Student y su correspondiente análisis.

#### 4.5. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según género: masculino

### DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,737	0,503	4,105	0,953	3,614	*
A.1.2.	4,500	0,558	4,237	0,634	1,922	
A.1.3.	4,237	0,714	4,079	0,673	0,992	
A.1.4.	4,368	0,675	4,158	0,679	1,356	
A.1.5.	4,553	0,645	4,158	0,679	2,598	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,553	0,686	4,026	0,753	3,186	*
A.2.2.	4,526	0,603	4,026	0,716	3,291	*
A.2.3.	4,368	0,541	3,868	0,704	3,470	*
A.2.4.	4,316	0,662	3,658	0,745	4,069	*
A.2.5.	4,474	0,647	3,921	0,673	3,650	*
A.2.6.	4,500	0,604	3,868	0,741	4,071	*
A.2.7.	4,211	0,577	3,816	0,609	2,901	*
A.2.8.	4,105	0,863	3,737	0,685	2,061	*

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,474	0,557	4,079	0,673	2,785	*
A.3.2.	4,447	0,555	4,105	0,764	2,234	*
A.3.3.	4,605	0,547	4,053	0,695	3,850	*
A.3.4.	4,526	0,557	4,053	0,655	3,395	*
A.3.5.	4,421	0,599	3,974	0,677	3,051	*
A.3.6.	4,658	0,534	4,000	0,697	4,617	*



**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,763	0,431	4,342	0,669	3,262	*
A.4.2.	4,711	0,515	3,816	0,865	5,477	*
A.4.3.	4,711	0,460	4,368	0,589	2,822	*
A.4.4.	4,632	0,489	4,316	0,525	2,713	*
A.4.5.	4,421	0,642	4,105	0,559	2,286	*

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,658	0,481	4,289	0,565	3,061	*
A.5.2.	4,605	0,495	4,289	0,565	2,590	*
A.5.3.	4,658	0,582	4,105	0,689	3,775	*
A.5.4.	4,711	0,460	4,158	0,754	3,857	*

**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,789	0,413	4,553	0,686	1,824	
B.1.2.	4,868	0,343	4,632	0,589	2,142	*
B.1.3.	4,895	0,311	4,658	0,534	2,362	*
B.1.4.	4,763	0,431	4,579	0,642	1,468	
B.1.5.	4,816	0,393	4,526	0,603	2,478	*
B.1.6.	4,789	0,474	4,421	0,722	2,631	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,500	0,558	4,342	0,669	1,118	
B.2.2.	4,658	0,481	4,270	0,608	3,068	*
B.2.3.	4,737	0,446	4,447	0,555	2,506	*
B.2.4.	4,816	0,393	4,474	0,603	2,929	*
B.2.5.	4,658	0,481	4,368	0,633	2,244	*

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,816	0,457	4,579	0,642	1,853	
B.3.2.	4,947	0,226	4,684	0,525	2,836	*
B.3.3.	4,789	0,413	4,447	0,645	2,753	*
B.3.4.	4,500	0,558	4,237	0,714	1,791	
B.3.5.	4,395	0,718	4,079	0,850	1,749	

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,684	0,471	4,184	0,801	3,318	*
B.4.2.	4,579	0,599	4,184	0,730	2,578	*
B.4.3.	4,579	0,552	4,184	0,766	2,578	*
B.4.4.	4,632	0,541	4,237	0,714	2,715	*
B.4.5.	4,763	0,431	4,289	0,768	3,316	*

# **DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.**

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,921	0,273	4,605	0,595	2,975	*
C.1.2.	4,816	0,393	4,579	0,599	2,039	*
C.1.3.	4,684	0,471	4,500	0,604	1,482	

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,763	0,431	4,289	0,654	3,729	*
C.2.2.	4,789	0,413	4,368	0,633	3,432	*
C.2.3.	4,526	0,506	4,289	0,694	1,700	
C.2.4.	4,605	0,495	4,158	0,718	3,163	*
C.2.5.	4,632	0,489	4,132	0,704	3,596	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,737	0,503	4,263	0,554	3,900	*
C.3.2.	4,289	0,565	4,132	0,665	1,116	
C.3.3.	4,605	0,495	4,289	0,611	2,475	*
C.3.4.	4,711	0,515	4,368	0,589	2,695	*
C.3.5.	4,763	0,431	4,368	0,589	3,334	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,526	0,557	4,237	0,590	2,200	*
C.4.2.	4,526	0,557	4,000	0,735	3,518	*
C.4.3.	4,632	0,541	4,132	0,665	3,596	*

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,263	0,644	4,079	0,712	1,182	
C.5.2.	4,684	0,471	4,237	0,590	3,654	*
C.5.3.	4,711	0,515	4,184	0,692	3,762	*
C.5.4.	4,763	0,431	4,158	0,718	4,458	*
C.5.5.	4,816	0,393	4,184	0,766	4,522	*
C.5.6.	4,553	0,950	4,342	0,708	1,095	

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,579	0,552	4,263	0,724	2,139	*
C.6.2.	4,605	0,547	4,211	0,777	2,561	*
C.6.3.	4,605	0,547	4,053	0,837	3,408	*

**DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.****Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptor	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,632	0,541	4,342	0,582	2,244	*
D.1.2.	4,632	0,541	4,000	0,667	4,510	*
D.1.3.	4,605	0,495	4,026	0,753	3,960	*
D.1.4.	4,605	0,547	4,184	0,609	3,171	*
D.1.5.	4,684	0,525	4,289	0,611	3,020	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptor	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,342	0,627	4,237	0,675	0,704	
D.2.2.	4,447	0,724	4,158	0,718	1,751	
D.2.3.	4,605	0,638	4,184	0,692	2,757	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptor	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,553	0,555	4,079	0,784	3,039	*
D.3.2.	4,684	0,471	4,026	0,854	4,159	*
D.3.3.	4,553	0,555	3,947	0,804	3,820	*
D.3.4.	4,500	0,558	3,921	0,850	3,509	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptor	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,395	0,755	4,395	0,718	0,000	
D.4.2.	4,447	0,860	4,447	0,686	0,000	
D.4.3.	4,237	0,852	3,868	0,741	2,011	*
D.4.4.	4,211	0,905	3,421	0,889	3,835	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Masculino		Instrumento N° 2 Masculino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,632	0,541	4,368	0,541	2,119	*
D.5.2.	4,421	0,552	4,158	0,638	1,924	
D.5.3.	4,553	0,504	4,395	0,595	1,249	
D.5.4.	4,789	0,413	4,421	0,599	3,122	*
D.5.5.	4,526	0,893	4,342	0,627	1,041	
D.5.6.	4,368	0,942	4,105	0,689	1,390	

### ANÁLISIS:

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se rechaza la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambos instrumentos. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre la autoevaluación de las competencias y la evaluación de ellas para el género masculino, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre los dos instrumentos se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan una diferencia significativa entre como son autoevaluadas por los profesores y como son evaluadas por sus superiores jerárquicos, son:

A.1.2. Considera las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña.

A.1.3. Relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.

A.1.4. Relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.

B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.

B.1.4. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.

B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

B.3.1. Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.

B.3.4. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

B.3.5. Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

- C.1.3. Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.
- C.2.3. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.
- C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.
- C.5.1. Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.
- C.5.6. Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.
- D.2.1. Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.
- D.2.2. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.
- D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.
- D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.
- D.5.2. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.
- D.5.3. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.
- D.5.5. Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.
- D.5.6. Analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.

#### 4.6. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según tipo de género: femenino.

### DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,654	0,570	4,224	0,779	7,001	*
A.1.2.	4,533	0,604	4,195	0,730	5,586	*
A.1.3.	4,337	0,661	4,110	0,688	3,742	*
A.1.4.	4,516	0,584	4,154	0,652	6,485	*
A.1.5.	4,654	0,518	4,224	0,678	7,921	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,504	0,584	4,098	0,705	6,967	*
A.2.2.	4,480	0,656	3,967	0,782	7,872	*
A.2.3.	4,313	0,622	3,898	0,730	6,781	*
A.2.4.	4,232	0,744	3,785	0,792	6,453	*
A.2.5.	4,545	0,553	3,837	0,755	11,856	*
A.2.6.	4,516	0,562	3,760	0,720	12,987	*
A.2.7.	4,248	0,670	3,642	0,746	9,473	*
A.2.8.	4,207	0,621	3,610	0,773	9,451	*

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,573	0,535	4,244	0,643	6,172	*
A.3.2.	4,573	0,528	4,256	0,648	5,952	*
A.3.3.	4,663	0,515	4,236	0,677	7,869	*
A.3.4.	4,659	0,492	4,199	0,680	8,585	*
A.3.5.	4,598	0,539	4,102	0,735	8,532	*
A.3.6.	4,606	0,574	4,045	0,794	8,979	*



**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,728	0,455	4,459	0,623	5,454	*
A.4.2.	4,581	0,519	4,077	0,760	8,593	*
A.4.3.	4,756	0,475	4,309	0,628	8,907	*
A.4.4.	4,618	0,495	4,264	0,606	7,091	*
A.4.5.	4,516	0,618	4,146	0,666	6,387	*

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,610	0,580	4,276	0,583	6,356	*
A.5.2.	4,549	0,546	4,240	0,629	5,821	*
A.5.3.	4,671	0,504	4,142	0,723	9,403	*
A.5.4.	4,675	0,534	4,142	0,734	9,198	*

**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,817	0,398	4,622	0,549	4,514	*
B.1.2.	4,898	0,316	4,654	0,556	5,985	*
B.1.3.	4,878	0,340	4,659	0,547	5,345	*
B.1.4.	4,850	0,380	4,654	0,525	4,718	*
B.1.5.	4,829	0,388	4,642	0,537	4,431	*
B.1.6.	4,801	0,410	4,553	0,609	5,298	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,557	0,545	4,382	0,658	3,209	*
B.2.2.	4,752	0,470	4,430	0,680	6,070	*
B.2.3.	4,703	0,555	4,451	0,616	4,770	*
B.2.4.	4,789	0,419	4,443	0,628	7,177	*
B.2.5.	4,663	0,582	4,435	0,601	4,268	*

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,894	0,346	4,577	0,645	6,794	*
B.3.2.	4,874	0,410	4,630	0,590	5,325	*
B.3.3.	4,760	0,490	4,557	0,581	4,194	*
B.3.4.	4,589	0,563	4,301	0,663	5,206	*
B.3.5.	4,663	0,575	4,252	0,741	6,868	*

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,736	0,502	4,484	0,624	4,934	*
B.4.2.	4,679	0,525	4,488	0,604	3,742	*
B.4.3.	4,679	0,525	4,390	0,653	5,400	*
B.4.4.	4,667	0,537	4,382	0,620	5,443	*
B.4.5.	4,699	0,526	4,443	0,588	5,092	*

## DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,732	0,512	4,472	0,668	4,848	*
C.1.2.	4,720	0,518	4,455	0,703	4,748	*
C.1.3.	4,561	0,574	4,252	0,701	5,350	*

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,642	0,594	4,220	0,723	7,084	*
C.2.2.	4,687	0,582	4,350	0,651	6,060	*
C.2.3.	4,695	0,495	4,366	0,596	6,662	*
C.2.4.	4,679	0,518	4,069	0,728	10,707	*
C.2.5.	4,581	0,564	4,114	0,708	8,101	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,833	0,384	4,419	0,585	9,291	*
C.3.2.	4,520	0,662	4,341	0,597	3,147	*
C.3.3.	4,752	0,460	4,394	0,615	7,303	*
C.3.4.	4,833	0,415	4,528	0,562	6,848	*
C.3.5.	4,789	0,523	4,520	0,576	5,407	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,659	0,516	4,313	0,642	6,580	*
C.4.2.	4,581	0,511	4,244	0,637	6,483	*
C.4.3.	4,618	0,557	4,203	0,694	7,310	*

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,533	0,649	4,159	0,747	5,926	*
C.5.2.	4,780	0,461	4,329	0,677	8,637	*
C.5.3.	4,703	0,562	4,374	0,663	5,944	*
C.5.4.	4,797	0,433	4,329	0,718	8,747	*
C.5.5.	4,785	0,431	4,467	0,636	6,468	*
C.5.6.	4,793	0,463	4,606	0,567	4,008	*

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,715	0,487	4,309	0,678	7,641	*
C.6.2.	4,687	0,499	4,106	0,770	9,939	*
C.6.3.	4,626	0,605	4,150	0,738	7,818	*

**DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.****Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptor	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,724	0,583	4,520	0,643	3,673	*
D.1.2.	4,679	0,644	4,219	0,777	7,113	*
D.1.3.	4,699	0,619	4,142	0,808	8,583	*
D.1.4.	4,663	0,636	4,256	0,685	6,824	*
D.1.5.	4,679	0,625	4,276	0,680	6,837	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptor	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,606	0,635	4,293	0,635	5,465	*
D.2.2.	4,618	0,593	4,256	0,691	6,235	*
D.2.3.	4,598	0,661	4,207	0,735	6,190	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptor	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,528	0,516	4,016	0,700	9,239	*
D.3.2.	4,695	0,487	4,033	0,716	11,996	*
D.3.3.	4,593	0,508	3,996	0,775	10,115	*
D.3.4.	4,593	0,547	3,947	0,778	10,658	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptor	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,618	0,670	4,524	0,604	1,625	
D.4.2.	4,638	0,641	4,537	0,568	1,860	
D.4.3.	4,463	0,703	3,947	0,659	8,403	*
D.4.4.	4,244	0,817	3,435	0,895	10,469	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Femenino		Instrumento N° 2 Femenino		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,533	0,623	4,301	0,663	3,993	*
D.5.2.	4,398	0,673	4,012	0,753	5,997	*
D.5.3.	4,472	0,604	4,224	0,628	4,464	*
D.5.4.	4,728	0,481	4,370	0,680	6,734	*
D.5.5.	4,695	0,461	4,341	0,656	6,919	*
D.5.6.	4,549	0,560	4,061	0,740	8,244	*

#### ANÁLISIS:

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se rechaza la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas evaluaciones. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre los resultados del Instrumento N° 1 Género femenino y el Instrumento N° 2 Género femenino, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre la autoevaluación (Instrumento 1) y la evaluación (Instrumento 2) se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan una diferencia significativa entre como son autoevaluadas por las profesoras y como son evaluadas por sus superiores jerárquicos, son:

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

**4.7. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según tipo de contrato: contrato indefinido.**

**DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,699	0,561	4,295	0,877	5,141	*
A.1.2.	4,551	0,593	4,250	0,782	4,071	*
A.1.3.	4,415	0,599	4,193	0,665	3,285	*
A.1.4.	4,540	0,564	4,250	0,637	4,518	*
A.1.5.	4,670	0,518	4,307	0,674	5,678	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,563	0,541	4,239	0,693	4,887	*
A.2.2.	4,523	0,614	4,159	0,777	4,874	*
A.2.3.	4,335	0,601	4,045	0,747	4,010	*
A.2.4.	4,290	0,718	3,903	0,819	4,706	*
A.2.5.	4,568	0,519	4,028	0,721	8,063	*
A.2.6.	4,534	0,533	3,943	0,682	9,053	*
A.2.7.	4,227	0,637	3,824	0,731	5,521	*
A.2.8.	4,188	0,609	3,795	0,743	5,415	*

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,614	0,522	4,318	0,660	4,658	*
A.3.2.	4,602	0,502	4,330	0,654	4,387	*
A.3.3.	4,699	0,496	4,301	0,705	6,120	*
A.3.4.	4,705	0,470	4,284	0,692	6,669	*
A.3.5.	4,636	0,517	4,227	0,729	6,076	*
A.3.6.	4,665	0,497	4,199	0,756	6,831	*

**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,750	0,434	4,500	0,632	4,323	*
A.4.2.	4,625	0,497	4,188	0,728	6,582	*
A.4.3.	4,784	0,452	4,415	0,608	6,465	*
A.4.4.	4,659	0,475	4,381	0,553	5,066	*
A.4.5.	4,551	0,563	4,239	0,614	4,975	*

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,625	0,592	4,352	0,566	4,417	*
A.5.2.	4,591	0,516	4,330	0,599	4,385	*
A.5.3.	4,699	0,472	4,256	0,691	7,026	*
A.5.4.	4,727	0,472	4,256	0,691	7,481	*



**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,841	0,367	4,625	0,592	4,115	*
B.1.2.	4,909	0,288	4,682	0,577	4,677	*
B.1.3.	4,875	0,332	4,682	0,567	3,904	*
B.1.4.	4,847	0,361	4,665	0,572	3,566	*
B.1.5.	4,847	0,361	4,665	0,572	3,566	*
B.1.6.	4,841	0,367	4,619	0,612	4,121	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,574	0,529	4,466	0,658	1,696	
B.2.2.	4,767	0,450	4,514	0,661	4,155	*
B.2.3.	4,733	0,558	4,557	0,611	2,823	*
B.2.4.	4,824	0,382	4,551	0,648	4,809	*
B.2.5.	4,642	0,607	4,534	0,641	1,623	

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,932	0,253	4,653	0,613	5,567	*
B.3.2.	4,909	0,288	4,693	0,573	4,466	*
B.3.3.	4,784	0,413	4,614	0,594	3,127	*
B.3.4.	4,608	0,523	4,403	0,686	3,145	*
B.3.5.	4,693	0,510	4,347	0,785	4,913	*

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,784	0,413	4,557	0,611	4,087	*
B.4.2.	4,722	0,449	4,523	0,595	3,539	*
B.4.3.	4,727	0,459	4,438	0,656	4,801	*
B.4.4.	4,699	0,472	4,426	0,646	4,521	*
B.4.5.	4,773	0,420	4,517	0,623	4,513	*

## DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,801	0,441	4,585	0,617	3,775	*
C.1.2.	4,761	0,466	4,574	0,637	3,152	*
C.1.3.	4,608	0,523	4,386	0,675	3,442	*

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,636	0,617	4,352	0,693	4,059	*
C.2.2.	4,716	0,585	4,409	0,670	4,578	*
C.2.3.	4,676	0,493	4,415	0,608	4,429	*
C.2.4.	4,688	0,489	4,227	0,697	7,175	*
C.2.5.	4,619	0,542	4,244	0,687	5,686	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,869	0,338	4,534	0,565	6,758	*
C.3.2.	4,551	0,621	4,438	0,582	1,771	
C.3.3.	4,767	0,437	4,494	0,576	5,005	*
C.3.4.	4,858	0,366	4,591	0,516	5,602	*
C.3.5.	4,824	0,397	4,585	0,549	4,675	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,682	0,467	4,426	0,600	4,460	*
C.4.2.	4,625	0,486	4,318	0,677	4,886	*
C.4.3.	4,653	0,544	4,324	0,719	4,847	*

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,528	0,667	4,267	0,742	3,474	*
C.5.2.	4,790	0,449	4,426	0,619	6,311	*
C.5.3.	4,761	0,466	4,489	0,641	4,565	*
C.5.4.	4,864	0,360	4,489	0,668	6,558	*
C.5.5.	4,852	0,356	4,563	0,629	5,317	*
C.5.6.	4,790	0,562	4,653	0,555	2,291	*

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,739	0,466	4,455	0,631	4,806	*
C.6.2.	4,733	0,469	4,278	0,723	7,002	*
C.6.3.	4,670	0,599	4,290	0,710	5,435	*

**DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.****Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,761	0,545	4,585	0,559	2,993	*
D.1.2.	4,715	0,567	4,347	0,720	5,278	*
D.1.3.	4,739	0,650	4,295	0,758	5,886	*
D.1.4.	4,693	0,665	4,381	0,665	4,406	*
D.1.5.	4,727	0,654	4,420	0,663	4,370	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,648	0,633	4,403	0,669	3,518	*
D.2.2.	4,608	0,575	4,324	0,719	4,092	*
D.2.3.	4,574	0,705	4,244	0,809	4,074	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,580	0,506	4,233	0,657	5,545	*
D.3.2.	4,727	0,459	4,256	0,665	7,738	*
D.3.3.	4,659	0,475	4,205	0,720	6,992	*
D.3.4.	4,619	0,510	4,148	0,734	7,003	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptor	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,631	0,628	4,580	0,570	0,800	
D.4.2.	4,682	0,606	4,585	0,528	1,595	
D.4.3.	4,500	0,668	4,040	0,608	6,761	*
D.4.4.	4,284	0,792	3,574	0,865	8,032	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 Indefinido		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,585	0,599	4,358	0,670	3,357	*
D.5.2.	4,466	0,632	4,188	0,720	3,855	*
D.5.3.	4,563	0,552	4,335	0,638	3,574	*
D.5.4.	4,818	0,401	4,477	0,692	5,651	*
D.5.5.	4,733	0,444	4,403	0,694	5,306	*
D.5.6.	4,585	0,528	4,142	0,754	6,390	*

### ANÁLISIS:

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se rechaza la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales al nivel del 95% de confianza; por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas muestras. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre la autoevaluación de los profesores de 1° a 4° Básico, realizada con el Instrumento N° 1 y la Evaluación de los mismos profesores por sus superiores jerárquicos con el Instrumento N° 2 para el tipo de contrato indefinido, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre los dos evaluaciones se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan una diferencia significativa entre como son autoevaluadas por los profesores y como son evaluadas por sus superiores jerárquicos, son:

B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

C.3.2. Desarrollo de los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual

D.4.1. Utilización del tiempo disponible para la enseñanza en función de la clase.

D.4.2. Organización del tiempo de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

**4.8. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según tipo de contrato. plazo fijo.**

**DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,611	0,561	4,065	0,645	6,640	*
A.1.2.	4,491	0,604	4,120	0,591	4,554	*
A.1.3.	4,176	0,747	3,963	0,696	2,168	*
A.1.4.	4,426	0,644	4,000	0,656	4,815	*
A.1.5.	4,593	0,564	4,065	0,660	6,319	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,426	0,673	3,843	0,672	6,376	*
A.2.2.	4,426	0,700	3,676	0,667	8,060	*
A.2.3.	4,296	0,630	3,648	0,616	7,641	*
A.2.4.	4,167	0,755	3,546	0,675	6,365	*
A.2.5.	4,481	0,634	3,556	0,688	10,287	*
A.2.6.	4,481	0,619	3,500	0,704	10,884	*
A.2.7.	4,269	0,692	3,407	0,656	9,385	*
A.2.8.	4,204	0,733	3,352	0,715	8,647	*

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,472	0,555	4,065	0,600	5,181	*
A.3.2.	4,481	0,572	4,083	0,657	4,749	*
A.3.3.	4,583	0,549	4,065	0,616	6,533	*
A.3.4.	4,537	0,537	4,009	0,619	6,694	*
A.3.5.	4,472	0,587	3,852	0,667	7,253	*
A.3.6.	4,528	0,662	3,778	0,753	7,773	*

**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptor	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,704	0,479	4,352	0,616	4,686	*
A.4.2.	4,556	0,553	3,806	0,803	7,999	*
A.4.3.	4,694	0,502	4,157	0,614	7,040	*
A.4.4.	4,556	0,518	4,093	0,620	5,959	*
A.4.5.	4,426	0,700	3,981	0,683	4,722	*

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptor	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,602	0,528	4,157	0,583	5,872	*
A.5.2.	4,500	0,572	4,111	0,631	4,744	*
A.5.3.	4,620	0,575	3,944	0,721	7,613	*
A.5.4.	4,602	0,595	3,963	0,772	6,809	*

**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,769	0,445	4,593	0,530	2,641	*
B.1.2.	4,870	0,364	4,602	0,528	4,348	*
B.1.3.	4,889	0,344	4,620	0,506	4,558	*
B.1.4.	4,824	0,429	4,611	0,490	3,401	*
B.1.5.	4,796	0,427	4,565	0,498	3,666	*
B.1.6.	4,731	0,485	4,398	0,626	4,375	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,509	0,572	4,231	0,635	3,377	*
B.2.2.	4,692	0,503	4,236	0,655	5,689	*
B.2.3.	4,667	0,512	4,278	0,561	5,324	*
B.2.4.	4,741	0,461	4,278	0,544	6,747	*
B.2.5.	4,694	0,502	4,250	0,495	6,552	*

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,806	0,483	4,454	0,675	4,406	*
B.3.2.	4,843	0,515	4,546	0,586	3,948	*
B.3.3.	4,731	0,574	4,426	0,567	3,937	*
B.3.4.	4,528	0,618	4,111	0,601	5,021	*
B.3.5.	4,519	0,717	4,037	0,669	5,105	*

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,639	0,603	4,259	0,689	4,310	*
B.4.2.	4,574	0,644	4,324	0,667	2,801	*
B.4.3.	4,565	0,616	4,241	0,682	3,666	*
B.4.4.	4,602	0,626	4,259	0,602	4,102	*
B.4.5.	4,602	0,626	4,269	0,574	4,081	*



## DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,685	0,558	4,333	0,697	4,095	*
C.1.2.	4,685	0,558	4,306	0,742	4,250	*
C.1.3.	4,528	0,618	4,120	0,693	4,557	*

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,694	0,502	4,028	0,703	8,021	*
C.2.2.	4,676	0,526	4,259	0,602	5,416	*
C.2.3.	4,667	0,512	4,259	0,602	5,361	*
C.2.4.	4,639	0,555	3,843	0,713	9,165	*
C.2.5.	4,537	0,571	3,907	0,691	7,302	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,741	0,481	4,176	0,544	8,085	*
C.3.2.	4,389	0,695	4,111	0,601	3,142	*
C.3.3.	4,676	0,508	4,194	0,633	6,161	*
C.3.4.	4,750	0,514	4,370	0,620	4,897	*
C.3.5.	4,722	0,653	4,361	0,603	4,221	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,574	0,599	4,102	0,640	5,596	*
C.4.2.	4,491	0,555	4,037	0,579	5,878	*
C.4.3.	4,565	0,568	3,981	0,580	7,468	*

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,444	0,631	3,954	0,702	5,400	*
C.5.2.	4,731	0,485	4,139	0,703	7,207	*
C.5.3.	4,611	0,667	4,120	0,652	5,467	*
C.5.4.	4,676	0,508	4,009	0,704	7,980	*
C.5.5.	4,685	0,505	4,213	0,656	5,925	*
C.5.6.	4,713	0,548	4,435	0,631	3,456	*

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,630	0,540	4,056	0,695	6,780	*
C.6.2.	4,583	0,549	3,861	0,779	7,876	*
C.6.3.	4,546	0,586	3,889	0,753	7,159	*

## DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.

**Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptor	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,630	0,620	4,352	0,727	3,019	*
D.1.2.	4,636	0,573	3,934	0,772	7,538	*
D.1.3.	4,602	0,510	3,852	0,795	8,250	*
D.1.4.	4,593	0,548	4,028	0,633	7,011	*
D.1.5.	4,602	0,528	4,046	0,617	7,105	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptor	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,444	0,631	4,093	0,539	4,405	*
D.2.2.	4,574	0,673	4,111	0,631	5,215	*
D.2.3.	4,639	0,571	4,139	0,571	6,432	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptor	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,454	0,536	3,685	0,665	9,350	*
D.3.2.	4,639	0,520	3,667	0,697	11,619	*
D.3.3.	4,472	0,555	3,639	0,742	9,348	*
D.3.4.	4,519	0,603	3,611	0,759	9,724	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptor	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,519	0,767	4,389	0,681	1,313	
D.4.2.	4,500	0,767	4,426	0,659	0,761	
D.4.3.	4,324	0,807	3,769	0,731	5,302	*
D.4.4.	4,167	0,881	3,204	0,894	7,974	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Plazo Fijo		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,481	0,634	4,231	0,605	2,965	*
D.5.2.	4,296	0,687	3,778	0,702	5,487	*
D.5.3.	4,352	0,631	4,102	0,579	3,033	*
D.5.4.	4,602	0,546	4,213	0,597	4,997	*
D.5.5.	4,574	0,659	4,241	0,562	4,003	*
D.5.6.	4,426	0,751	3,944	0,681	4,933	*

### ANÁLISIS:

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se puede rechazar la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas evaluaciones. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre las autoevaluaciones según el Instrumento N° 1 Plazo Fijo y las evaluaciones según el instrumento N° 2 Plazo Fijo, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre los dos instrumentos se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan diferencia significativa entre la autoevaluación y la evaluación según la variable tipo de contrato indefinido son:

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

**4.9. Comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias según años de servicio: 1 a 11 años.**

**DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,604	0,567	4,050	0,638	6,526	*
A.1.2.	4,475	0,610	4,109	0,581	4,370	*
A.1.3.	4,149	0,753	3,960	0,677	1,866	
A.1.4.	4,396	0,649	3,990	0,640	4,474	*
A.1.5.	4,574	0,572	4,050	0,654	6,072	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,396	0,679	3,832	0,664	5,969	*
A.2.2.	4,396	0,708	3,663	0,652	7,647	*
A.2.3.	4,287	0,638	3,634	0,595	7,527	*
A.2.4.	4,149	0,767	3,545	0,656	6,015	*
A.2.5.	4,455	0,641	3,545	0,671	9,866	*
A.2.6.	4,455	0,625	3,485	0,687	10,498	*
A.2.7.	4,257	0,688	3,376	0,630	9,494	*
A.2.8.	4,218	0,610	3,317	0,692	9,817	*

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,446	0,556	4,059	0,563	4,905	*
A.3.2.	4,485	0,559	4,099	0,608	4,698	*
A.3.3.	4,584	0,553	4,079	0,578	6,348	*
A.3.4.	4,535	0,540	4,020	0,583	6,514	*
A.3.5.	4,465	0,593	3,861	0,633	7,000	*
A.3.6.	4,505	0,673	3,782	0,729	7,321	*

**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,693	0,485	4,376	0,581	4,211	*
A.4.2.	4,554	0,556	3,802	0,788	7,842	*
A.4.3.	4,673	0,512	4,158	0,578	6,698	*
A.4.4.	4,545	0,520	4,089	0,585	5,849	*
A.4.5.	4,426	0,669	3,970	0,655	4,890	*

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,584	0,534	4,188	0,524	5,321	*
A.5.2.	4,475	0,576	4,158	0,578	3,900	*
A.5.3.	4,624	0,581	3,970	0,699	7,225	*
A.5.4.	4,594	0,603	3,980	0,774	6,286	*

**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,772	0,445	4,594	0,513	2,637	*
B.1.2.	4,861	0,375	4,604	0,511	4,079	*
B.1.3.	4,881	0,355	4,614	0,509	4,329	*
B.1.4.	4,822	0,433	4,604	0,492	3,340	*
B.1.5.	4,782	0,438	4,554	0,500	3,444	*
B.1.6.	4,713	0,497	4,386	0,616	4,150	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,485	0,576	4,257	0,611	2,725	*
B.2.2.	4,680	0,510	4,267	0,631	5,103	*
B.2.3.	4,653	0,518	4,297	0,520	4,876	*
B.2.4.	4,733	0,467	4,297	0,501	6,395	*
B.2.5.	4,683	0,509	4,257	0,483	6,102	*

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,792	0,496	4,485	0,626	3,860	*
B.3.2.	4,832	0,530	4,564	0,573	3,441	*
B.3.3.	4,713	0,589	4,455	0,557	3,191	*
B.3.4.	4,515	0,626	4,119	0,605	4,572	*
B.3.5.	4,495	0,730	4,030	0,685	4,673	*

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,624	0,614	4,257	0,658	4,090	*
B.4.2.	4,554	0,655	4,317	0,631	2,624	*
B.4.3.	4,554	0,624	4,248	0,607	3,544	*
B.4.4.	4,584	0,637	4,248	0,590	3,898	*
B.4.5.	4,584	0,637	4,257	0,560	3,874	*

## DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,683	0,564	4,347	0,655	3,913	*
C.1.2.	4,673	0,568	4,327	0,665	3,983	*
C.1.3.	4,525	0,626	4,139	0,664	4,253	*

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,683	0,509	4,020	0,707	7,656	*
C.2.2.	4,663	0,534	4,277	0,568	4,977	*
C.2.3.	4,653	0,518	4,277	0,568	4,918	*
C.2.4.	4,624	0,563	3,832	0,708	8,799	*
C.2.5.	4,525	0,576	3,911	0,634	7,202	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,723	0,492	4,188	0,504	7,625	*
C.3.2.	4,376	0,705	4,149	0,555	2,551	*
C.3.3.	4,653	0,518	4,228	0,598	5,406	*
C.3.4.	4,743	0,523	4,396	0,601	4,372	*
C.3.5.	4,713	0,668	4,396	0,549	3,681	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,554	0,608	4,119	0,571	5,251	*
C.4.2.	4,485	0,559	4,059	0,486	5,776	*
C.4.3.	4,554	0,574	3,980	0,547	7,276	*



**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,446	0,640	3,970	0,670	5,154	*
C.5.2.	4,723	0,492	4,149	0,698	6,754	*
C.5.3.	4,594	0,681	4,129	0,643	4,994	*
C.5.4.	4,663	0,515	4,010	0,700	7,556	*
C.5.5.	4,693	0,505	4,218	0,657	5,763	*
C.5.6.	4,713	0,535	4,455	0,625	3,144	*

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,614	0,547	4,079	0,611	6,549	*
C.6.2.	4,564	0,555	3,861	0,722	7,760	*
C.6.3.	4,535	0,593	3,911	0,694	6,867	*

**DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.****Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptor	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,614	0,632	4,376	0,661	2,611	*
D.1.2.	4,610	0,584	3,960	0,734	6,939	*
D.1.3.	4,584	0,515	3,871	0,757	7,823	*
D.1.4.	4,564	0,555	4,050	0,606	6,294	*
D.1.5.	4,594	0,513	4,069	0,587	6,759	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptor	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,436	0,623	4,079	0,523	4,403	*
D.2.2.	4,594	0,619	4,119	0,605	5,518	*
D.2.3.	4,644	0,521	4,158	0,543	6,479	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptor	Instrumento N° 1 I 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,436	0,537	3,683	0,631	9,124	*
D.3.2.	4,624	0,526	3,663	0,667	11,355	*
D.3.3.	4,465	0,558	3,634	0,717	9,198	*
D.3.4.	4,495	0,610	3,614	0,748	9,174	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptor	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,515	0,743	4,406	0,666	1,097	
D.4.2.	4,515	0,702	4,436	0,639	0,839	
D.4.3.	4,347	0,754	3,782	0,729	5,406	*
D.4.4.	4,158	0,869	3,188	0,891	7,835	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 01 a 11 años		Instrumento N° 2 01 a 11 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,465	0,641	4,228	0,598	2,723	*
D.5.2.	4,287	0,683	3,772	0,691	5,324	*
D.5.3.	4,337	0,637	4,079	0,578	3,009	*
D.5.4.	4,574	0,554	4,198	0,583	4,700	*
D.5.5.	4,554	0,670	4,228	0,546	3,799	*
D.5.6.	4,406	0,764	3,931	0,667	4,709	*

### ANÁLISIS:

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se rechaza la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas evaluaciones. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre la autoevaluación de los profesores con el Instrumento N° 1 y la evaluación de los mismos profesores por sus jefes superiores con el Instrumento N° 2 según años de servicio 1 a 11 años, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre las autoevaluaciones y las evaluaciones se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan una diferencia significativa entre como son autoevaluadas por los profesores y como son evaluadas por sus superiores jerárquicos, son:

A.1.3. Relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

**4.10. Comparación de medias entre la Autoevaluación y la Evaluación de las competencias según años de servicio: 12 a 21 años.**

**DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,786	0,470	4,405	0,857	2,525	*
A.1.2.	4,619	0,661	4,190	1,042	2,252	*
A.1.3.	4,429	0,590	4,238	0,790	1,251	
A.1.4.	4,595	0,544	4,286	0,742	2,181	*
A.1.5.	4,714	0,508	4,381	0,697	2,506	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,690	0,563	4,310	0,749	2,636	*
A.2.2.	4,643	0,656	4,190	0,890	2,652	*
A.2.3.	4,452	0,550	4,167	0,696	2,088	*
A.2.4.	4,500	0,552	4,048	0,795	3,029	*
A.2.5.	4,619	0,539	4,071	0,778	3,752	*
A.2.6.	4,548	0,593	3,929	0,808	4,003	*
A.2.7.	4,119	0,803	3,762	0,821	2,016	*
A.2.8.	4,000	0,937	3,738	0,767	1,402	

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,667	0,526	4,405	0,665	2,003	*
A.3.2.	4,619	0,539	4,333	0,721	2,057	*
A.3.3.	4,714	0,508	4,357	0,692	2,696	*
A.3.4.	4,762	0,431	4,333	0,721	3,305	*
A.3.5.	4,690	0,468	4,262	0,798	3,002	*
A.3.6.	4,738	0,497	4,190	0,833	3,658	*

**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,738	0,445	4,571	0,590	1,461	
A.4.2.	4,690	0,468	4,167	0,824	3,583	*
A.4.3.	4,881	0,328	4,476	0,634	3,676	*
A.4.4.	4,714	0,457	4,476	0,552	2,154	*
A.4.5.	4,571	0,630	4,357	0,577	1,625	

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,643	0,485	4,333	0,612	2,570	*
A.5.2.	4,667	0,477	4,310	0,643	2,889	*
A.5.3.	4,738	0,445	4,310	0,643	3,550	*
A.5.4.	4,810	0,397	4,357	0,656	3,822	*

**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,833	0,377	4,690	0,604	1,300	
B.1.2.	4,952	0,216	4,786	0,470	2,088	*
B.1.3.	4,929	0,261	4,810	0,397	1,623	
B.1.4.	4,881	0,328	4,690	0,604	1,795	
B.1.5.	4,881	0,328	4,714	0,596	1,588	
B.1.6.	4,881	0,328	4,667	0,612	2,002	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,643	0,485	4,452	0,593	1,612	
B.2.2.	4,829	0,381	4,476	0,594	3,230	*
B.2.3.	4,714	0,835	4,619	0,539	0,621	
B.2.4.	4,881	0,328	4,548	0,633	3,032	*
B.2.5.	4,738	0,445	4,548	0,593	1,665	

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,929	0,261	4,690	0,563	2,489	*
B.3.2.	4,952	0,216	4,738	0,497	2,564	*
B.3.3.	4,881	0,328	4,619	0,582	2,540	*
B.3.4.	4,738	0,497	4,595	0,544	1,257	
B.3.5.	4,881	0,328	4,571	0,630	2,824	*

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,952	0,216	4,667	0,612	2,856	*
B.4.2.	4,905	0,297	4,714	0,554	1,964	*
B.4.3.	4,810	0,397	4,500	0,707	2,473	*
B.4.4.	4,786	0,415	4,500	0,634	2,442	*
B.4.5.	4,857	0,354	4,571	0,703	2,351	*

## DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,857	0,417	4,643	0,656	1,786	
C.1.2.	4,810	0,455	4,643	0,656	1,353	
C.1.3.	4,643	0,485	4,381	0,795	1,823	

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,762	0,431	4,333	0,687	3,426	*
C.2.2.	4,833	0,377	4,452	0,633	3,352	*
C.2.3.	4,762	0,431	4,548	0,504	2,095	*
C.2.4.	4,786	0,415	4,238	0,692	4,399	*
C.2.5.	4,595	0,544	4,238	0,656	2,718	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,952	0,216	4,643	0,485	3,780	*
C.3.2.	4,548	0,861	4,452	0,593	0,590	
C.3.3.	4,881	0,328	4,452	0,550	4,338	*
C.3.4.	4,905	0,297	4,619	0,539	3,009	*
C.3.5.	4,881	0,328	4,667	0,526	2,241	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,810	0,397	4,524	0,634	2,475	*
C.4.2.	4,738	0,445	4,262	0,767	3,480	*
C.4.3.	4,714	0,596	4,286	0,944	2,487	*

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,619	0,539	4,262	0,767	2,469	*
C.5.2.	4,857	0,354	4,405	0,627	4,071	*
C.5.3.	4,857	0,354	4,524	0,552	3,295	*
C.5.4.	4,905	0,297	4,524	0,552	3,940	*
C.5.5.	4,833	0,377	4,500	0,634	2,927	*
C.5.6.	4,881	0,395	4,643	0,533	2,326	*

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,714	0,508	4,357	0,727	2,611	*
C.6.2.	4,762	0,431	4,214	0,682	4,399	*
C.6.3.	4,738	0,445	4,167	0,762	4,195	*



**DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.****Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,857	0,354	4,571	0,547	2,840	*
D.1.2.	4,829	0,381	4,119	0,705	5,725	*
D.1.3.	4,786	0,415	4,048	0,795	5,334	*
D.1.4.	4,833	0,377	4,190	0,707	5,201	*
D.1.5.	4,833	0,437	4,262	0,701	4,485	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,762	0,532	4,429	0,703	2,449	*
D.2.2.	4,667	0,687	4,381	0,764	1,803	
D.2.3.	4,500	0,804	4,143	0,843	1,987	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,619	0,492	4,143	0,683	3,666	*
D.3.2.	4,762	0,431	4,190	0,707	4,474	*
D.3.3.	4,667	0,477	4,167	0,762	3,603	*
D.3.4.	4,643	0,485	4,024	0,841	4,134	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,595	0,701	4,500	0,672	0,636	
D.4.2.	4,595	0,767	4,571	0,590	0,159	
D.4.3.	4,429	0,801	3,857	0,683	3,518	*
D.4.4.	4,381	0,795	3,405	0,798	5,616	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 12 a 21 Años		Instrumento N° 2 12 a 21 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,452	0,832	4,405	0,701	0,284	
D.5.2.	4,286	0,918	4,095	0,821	1,002	
D.5.3.	4,476	0,634	4,381	0,623	0,695	
D.5.4.	4,857	0,354	4,571	0,547	2,840	*
D.5.5.	4,762	0,431	4,476	0,594	2,522	*
D.5.6.	4,571	0,547	4,238	0,726	2,376	*

### ANÁLISIS:

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) podemos rechazar la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas evaluaciones. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre la autoevaluación de los profesores con el Instrumento N° 1 y la evaluación de los mismos profesores por sus jefes superiores con el Instrumento N° 2 según años de servicio 12 a 21 años, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre las autoevaluaciones y las evaluaciones se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan una diferencia significativa entre como son percibidas por los profesores y como son evaluadas por sus superiores jerárquicos, son:

- A.1.3. Relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.
- A.2.8. Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.
- A.4.1. Cuando planifica sus clases, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.
- A.4.5. Cuando planifica sus clases, incorpora actividades de aprendizaje que consideran variados espacios de expresión oral, lectura, escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.

- B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.
- B.1.3. Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje.
- B.1.4. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.
- B.1.5. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.
- B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.
- B.2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.
- B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.
- B.3.4. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.
- C.1.1. Comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase.
- C.1.2. Comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr.
- C.1.3. Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.
- C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.
- D.2.2. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.
- D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.
- D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.
- D.5.1. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el curriculum.
- D.5.2. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.
- D.5.3. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.

#### 4.11. Comparación de medias entre la Autoevaluación y la Evaluación de las competencias según años de servicio: 22 a 31 años.

### DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,652	0,620	4,197	0,948	3,260	*
A.1.2.	4,561	0,558	4,227	0,760	2,871	*
A.1.3.	4,394	0,630	4,167	0,646	2,046	*
A.1.4.	4,561	0,558	4,258	0,615	2,963	*
A.1.5.	4,606	0,579	4,288	0,696	2,855	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,545	0,560	4,197	0,588	3,489	*
A.2.2.	4,515	0,638	4,091	0,696	3,651	*
A.2.3.	4,348	0,668	3,939	0,782	3,232	*
A.2.4.	4,303	0,701	3,864	0,699	3,606	*
A.2.5.	4,500	0,533	4,000	0,702	4,608	*
A.2.6.	4,576	0,528	3,909	0,739	5,966	*
A.2.7.	4,333	0,616	3,818	0,783	4,202	*
A.2.8.	4,227	0,627	3,773	0,819	3,579	*

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,621	0,548	4,288	0,718	2,997	*
A.3.2.	4,545	0,532	4,333	0,730	1,908	
A.3.3.	4,652	0,540	4,288	0,780	3,114	*
A.3.4.	4,682	0,501	4,212	0,755	4,212	*
A.3.5.	4,606	0,523	4,152	0,789	3,901	*
A.3.6.	4,652	0,511	4,167	0,815	4,095	*

**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,727	0,449	4,348	0,734	3,578	*
A.4.2.	4,591	0,526	4,197	0,749	3,499	*
A.4.3.	4,818	0,426	4,394	0,677	4,309	*
A.4.4.	4,621	0,489	4,333	0,616	2,974	*
A.4.5.	4,576	0,498	4,197	0,638	3,803	*

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,682	0,469	4,348	0,668	3,318	*
A.5.2.	4,591	0,495	4,303	0,701	2,725	*
A.5.3.	4,667	0,475	4,182	0,821	4,153	*
A.5.4.	4,727	0,449	4,242	0,703	4,723	*

**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,894	0,310	4,606	0,630	3,332	*
B.1.2.	4,939	0,240	4,652	0,644	3,401	*
B.1.3.	4,864	0,346	4,682	0,559	2,247	*
B.1.4.	4,894	0,310	4,697	0,554	2,521	*
B.1.5.	4,879	0,329	4,667	0,591	2,550	*
B.1.6.	4,879	0,329	4,652	0,595	2,717	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 Plazo Fijo		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,606	0,492	4,485	0,707	1,143	
B.2.2.	4,773	0,422	4,470	0,728	2,925	*
B.2.3.	4,742	0,441	4,515	0,707	2,216	*
B.2.4.	4,788	0,412	4,500	0,789	2,627	*
B.2.5.	4,576	0,556	4,455	0,727	1,076	

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores	Instrumento N° 1 Indefinido		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,924	0,267	4,561	0,767	3,637	*
B.3.2.	4,864	0,346	4,606	0,721	2,618	*
B.3.3.	4,773	0,422	4,606	0,653	1,740	
B.3.4.	4,576	0,556	4,212	0,795	3,046	*
B.3.5.	4,621	0,576	4,167	0,852	3,592	*

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,727	0,449	4,439	0,659	2,932	*
B.4.2.	4,636	0,485	4,348	0,690	2,772	*
B.4.3.	4,712	0,456	4,303	0,744	3,810	*
B.4.4.	4,697	0,463	4,333	0,616	3,833	*
B.4.5.	4,758	0,432	4,455	0,612	3,286	*

### DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,803	0,437	4,500	0,707	2,961	*
C.1.2.	4,818	0,426	4,455	0,807	3,236	*
C.1.3.	4,576	0,498	4,273	0,714	2,829	*

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,576	0,766	4,333	0,687	1,914	
C.2.2.	4,697	0,723	4,348	0,712	2,790	*
C.2.3.	4,682	0,469	4,333	0,664	3,481	*
C.2.4.	4,682	0,469	4,121	0,734	5,227	*
C.2.5.	4,636	0,545	4,152	0,808	4,041	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,864	0,346	4,409	0,701	4,723	*
C.3.2.	4,500	0,533	4,348	0,690	1,411	
C.3.3.	4,712	0,489	4,439	0,704	2,584	*
C.3.4.	4,818	0,426	4,576	0,556	2,810	*
C.3.5.	4,803	0,437	4,530	0,684	2,728	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,606	0,492	4,273	0,755	3,003	*
C.4.2.	4,545	0,502	4,273	0,795	2,357	*
C.4.3.	4,591	0,581	4,258	0,686	3,011	*

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,500	0,789	4,258	0,791	1,763	
C.5.2.	4,758	0,432	4,409	0,607	3,800	*
C.5.3.	4,833	0,376	4,500	0,685	3,467	*
C.5.4.	4,879	0,373	4,439	0,747	4,277	*
C.5.5.	4,909	0,290	4,621	0,548	3,772	*
C.5.6.	4,879	0,329	4,682	0,469	2,792	*

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,758	0,466	4,424	0,745	3,080	*
C.6.2.	4,758	0,466	4,227	0,856	4,421	*
C.6.3.	4,667	0,506	4,288	0,780	3,310	*



**DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.****Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptor	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,682	0,727	4,485	0,728	1,555	
D.1.2.	4,606	0,742	4,318	0,862	2,056	*
D.1.3.	4,712	0,718	4,273	0,851	3,205	*
D.1.4.	4,682	0,727	4,379	0,739	2,375	*
D.1.5.	4,697	0,723	4,394	0,742	2,377	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptor	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,515	0,808	4,288	0,718	1,707	
D.2.2.	4,561	0,558	4,182	0,802	3,149	*
D.2.3.	4,470	0,845	4,076	0,900	2,592	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptor	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,545	0,502	4,182	0,721	3,362	*
D.3.2.	4,652	0,511	4,197	0,706	4,235	*
D.3.3.	4,682	0,469	4,136	0,742	5,048	*
D.3.4.	4,606	0,523	4,121	0,713	4,456	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptor	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,591	0,764	4,485	0,614	0,879	
D.4.2.	4,636	0,757	4,530	0,561	0,914	
D.4.3.	4,409	0,841	4,000	0,582	3,250	*
D.4.4.	4,182	0,959	3,621	0,855	3,544	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 22 a 31 Años		Instrumento N° 2 22 a 31 Años		t	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,667	0,506	4,303	0,764	3,223	*
D.5.2.	4,515	0,533	4,121	0,734	3,527	*
D.5.3.	4,636	0,515	4,318	0,705	2,959	*
D.5.4.	4,818	0,426	4,409	0,701	4,050	*
D.5.5.	4,773	0,422	4,364	0,671	4,192	*
D.5.6.	4,606	0,492	4,121	0,713	4,547	*

### ANÁLISIS:

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se rechaza la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas evaluaciones. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre la autoevaluación de los profesores con el Instrumento N° 1 y la evaluación de los mismos profesores por sus jefes superiores con el Instrumento N° 2 según años de servicio 22 a 31 años, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre las autoevaluaciones y las evaluaciones se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan una diferencia significativa entre como son autoevaluadas por los profesores y como son evaluadas por sus superiores jerárquicos, son:

A.3.2. Considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

B.3.3. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.

C.2.1. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.

C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

C.5.1. Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.

D.1.1. Evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.

D.2.1. Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

**4.12. Comparación de medias entre la Autoevaluación y la Evaluación de las competencias según años de servicio: más de 31 años.**

**DOMINIO A: “PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

**Criterio A.1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.1.1.	4,693	0,545	4,198	0,788	4,929	*
A.1.2.	4,520	0,578	4,208	0,637	3,341	*
A.1.3.	4,440	0,575	4,079	0,659	3,791	*
A.1.4.	4,520	0,578	4,129	0,627	4,231	*
A.1.5.	4,720	0,452	4,198	0,664	6,201	*

**Criterio A.2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.2.1.	4,533	0,502	4,119	0,752	4,136	*
A.2.2.	4,493	0,554	4,079	0,783	3,908	*
A.2.3.	4,267	0,553	3,980	0,735	2,832	*
A.2.4.	4,173	0,778	3,802	0,883	2,900	*
A.2.5.	4,627	0,487	3,950	0,726	6,979	*
A.2.6.	4,520	0,503	3,901	0,640	6,931	*
A.2.7.	4,213	0,552	3,782	0,657	4,600	*
A.2.8.	4,240	0,541	3,782	0,716	4,641	*

**Criterio A.3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.3.1.	4,600	0,493	4,218	0,642	4,298	*
A.3.2.	4,627	0,487	4,228	0,662	4,409	*
A.3.3.	4,720	0,452	4,178	0,699	6,233	*
A.3.4.	4,680	0,470	4,188	0,674	5,417	*
A.3.5.	4,627	0,540	4,119	0,711	5,175	*
A.3.6.	4,653	0,479	4,069	0,752	5,895	*

**Criterio A.4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.4.1.	4,787	0,412	4,446	0,640	4,290	*
A.4.2.	4,613	0,490	4,020	0,774	5,825	*
A.4.3.	4,720	0,508	4,257	0,611	5,475	*
A.4.4.	4,667	0,475	4,267	0,581	4,865	*
A.4.5.	4,507	0,645	4,178	0,654	3,315	*

**Criterio A.5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
A.5.1.	4,587	0,718	4,277	0,550	3,237	*
A.5.2.	4,573	0,550	4,257	0,577	3,665	*
A.5.3.	4,693	0,492	4,168	0,679	5,944	*
A.5.4.	4,680	0,524	4,149	0,740	5,576	*

**DOMINIO B: “CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES”.**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.1.1.	4,787	0,412	4,535	0,576	3,383	*
B.1.2.	4,867	0,342	4,564	0,590	3,967	*
B.1.3.	4,867	0,342	4,545	0,625	4,035	*
B.1.4.	4,787	0,412	4,594	0,551	2,652	*
B.1.5.	4,813	0,392	4,604	0,531	3,010	*
B.1.6.	4,800	0,403	4,505	0,610	3,858	*

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.2.1.	4,533	0,577	4,317	0,677	2,231	*
B.2.2.	4,740	0,501	4,426	0,669	3,542	*
B.2.3.	4,747	0,438	4,436	0,590	4,014	*
B.2.4.	4,827	0,381	4,465	0,558	5,100	*
B.2.5.	4,667	0,704	4,505	0,577	1,674	

**Criterio B.3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.3.1.	4,947	0,226	4,564	0,654	5,449	*
B.3.2.	4,933	0,251	4,653	0,556	4,483	*
B.3.3.	4,760	0,430	4,495	0,594	3,433	*
B.3.4.	4,573	0,498	4,376	0,614	2,349	*
B.3.5.	4,667	0,502	4,327	0,709	3,723	*

**Criterio B.4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
B.4.1.	4,747	0,438	4,505	0,626	3,012	*
B.4.2.	4,707	0,458	4,495	0,559	2,756	*
B.4.3.	4,693	0,492	4,416	0,637	3,260	*
B.4.4.	4,667	0,502	4,416	0,652	2,882	*
B.4.5.	4,747	0,438	4,475	0,576	3,551	*

# **DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES.**

**Criterio C.1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.1.1.	4,760	0,460	4,495	0,658	3,143	*
C.1.2.	4,693	0,492	4,475	0,657	2,517	*
C.1.3.	4,613	0,567	4,347	0,639	2,871	*

**Criterio C.2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.2.1.	4,640	0,536	4,297	0,671	3,765	*
C.2.2.	4,680	0,524	4,356	0,642	3,678	*
C.2.3.	4,640	0,536	4,307	0,628	3,698	*
C.2.4.	4,653	0,533	4,257	0,643	4,341	*
C.2.5.	4,627	0,540	4,267	0,631	3,971	*

**Criterio C.3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Indicadores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.3.1.	4,840	0,369	4,416	0,588	5,862	*
C.3.2.	4,600	0,520	4,337	0,621	2,978	*
C.3.3.	4,773	0,421	4,396	0,601	4,892	*
C.3.4.	4,867	0,342	4,465	0,576	5,768	*
C.3.5.	4,813	0,392	4,465	0,558	4,857	*

**Criterio C.4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.4.1.	4,693	0,464	4,347	0,556	4,504	*
C.4.2.	4,627	0,487	4,257	0,611	4,314	*
C.4.3.	4,680	0,470	4,267	0,631	4,768	*

**Criterio C.5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.5.1.	4,493	0,601	4,178	0,699	3,138	*
C.5.2.	4,787	0,501	4,356	0,672	4,865	*
C.5.3.	4,653	0,557	4,366	0,674	3,087	*
C.5.4.	4,827	0,381	4,347	0,727	5,670	*
C.5.5.	4,787	0,412	4,446	0,714	3,989	*
C.5.6.	4,653	0,762	4,564	0,639	0,841	

**Criterio C.6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
C.6.1.	4,747	0,438	4,347	0,685	4,717	*
C.6.2.	4,707	0,487	4,208	0,725	5,451	*
C.6.3.	4,640	0,729	4,228	0,705	3,781	*



**DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES.****Criterio D.1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.1.1.	4,787	0,412	4,535	0,609	3,269	*
D.1.2.	4,712	0,697	4,376	0,676	3,179	*
D.1.3.	4,747	0,680	4,327	0,736	3,911	*
D.1.4.	4,653	0,707	4,356	0,626	2,944	*
D.1.5.	4,693	0,697	4,396	0,618	2,989	*

**Criterio D.2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.2.1.	4,693	0,492	4,386	0,616	3,674	*
D.2.2.	4,587	0,617	4,327	0,634	2,720	*
D.2.3.	4,707	0,514	4,386	0,648	3,659	*

**Criterio D.3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.3.1.	4,600	0,520	4,218	0,642	4,227	*
D.3.2.	4,787	0,412	4,228	0,676	6,779	*
D.3.3.	4,627	0,487	4,178	0,740	4,840	*
D.3.4.	4,640	0,510	4,139	0,749	4,999	*

**Criterio D.4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.4.1.	4,680	0,498	4,584	0,570	1,187	
D.4.2.	4,733	0,475	4,574	0,572	2,014	*
D.4.3.	4,573	0,498	4,089	0,680	5,216	*
D.4.4.	4,320	0,640	3,673	0,907	5,545	*

**Criterio D.5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

Descriptores	Instrumento N° 1 Más de 31 años		Instrumento N° 2 Más de 31 años		T	Dif (*)
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.		
D.5.1.	4,600	0,493	4,297	0,609	3,532	*
D.5.2.	4,520	0,503	4,198	0,664	3,517	*
D.5.3.	4,547	0,527	4,297	0,609	2,845	*
D.5.4.	4,813	0,392	4,426	0,712	4,609	*
D.5.5.	4,693	0,464	4,396	0,722	3,316	*
D.5.6.	4,587	0,548	4,109	0,760	4,623	*

### **Análisis:**

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se rechaza la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas evaluaciones. Por lo tanto podemos concluir que el nivel medio entre Instrumento N° 1 más de 31 años y el instrumento N° 2 más de 31 años, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de los profesores con más de 31 años de servicio, se encuentra entre dicho intervalo.

Las competencias que no presentan una diferencia significativa entre como son autoevaluadas por los profesores y como son evaluadas por sus superiores jerárquicos, son:

B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

C.5.6. Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES Y PROYECCIONES**

### **5.1. Conclusiones:**

La investigación presentada, estuvo constituida por dos momentos, cada uno de ellos contempló una muestra diferente, tanto por la aplicada a los profesores como a los directivos, no obstante el universo estuvo conformado por los profesores de educación básica de la Comuna de Viña del Mar, Chile.

#### **Primer Estudio**

Centrado en un estudio cualitativo, con una muestra de 204 profesores de 5° a 8° Básico, tuvo como objetivo principal, describir las percepciones que poseen respecto de si mismo los propios profesores de sus competencias profesionales que movilizan en su actividad pedagógica en ambientes educativos formales.

Para este estudio, se utilizó un instrumento de autoevaluación basado en: los Estándares del Desempeño Profesional Docente, el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile y en el instrumento para evaluar las Prácticas Profesionales de los alumnos de las Carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de Educación, diseñado por el investigador.

Así mismo los instrumentos mencionados, abarcan las dimensiones del ciclo del proceso de enseñanza y aprendizaje, dimensiones que otorgan sustento al Sistema de Evaluación Docente de Chile. Las dimensiones del ciclo nombrado, se inician con la preparación de la enseñanza, siguiendo con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, para luego pasar al acto de enseñar propiamente tal, culminando en un proceso de autoevaluación y reflexión de su propia práctica. Por ello, las conclusiones expresadas a continuación en cuatro apartados, están estructuradas con cada uno de estos momentos o dimensiones del ciclo de la enseñanza - aprendizaje.

En el primer apartado, se analizan los resultados de las percepciones, que poseen respecto de si mismo, los propios profesores de sus competencias profesionales que movilizan en su práctica pedagógica en la dimensión Preparación del Acto de Enseñar.

En el segundo apartado, se analizan los resultados de las percepciones que poseen respecto de si mismo los propios profesores de sus competencias profesionales que movilizan en su práctica pedagógica en la dimensión Creación del ambiente propicio para el aprendizaje.

En el tercer apartado, se analizan los resultados de las percepciones que poseen respecto de si mismo los propios profesores de sus competencias profesionales que movilizan en su práctica pedagógica en la dimensión El Acto de Enseñar.

En el cuarto apartado, se analizan los resultados de las percepciones que poseen respecto de si mismo los propios profesores de sus competencias profesionales que movilizan en su práctica pedagógica en la dimensión Responsabilidades Profesionales.

**Dominio A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.**

En el estudio desarrollado se considera como primer criterio el referido al dominio de los contenidos de las disciplinas y el marco curricular nacional, este se desglosó en seis descriptores que describen las competencias profesionales que el profesor pone en acción; las consideradas por el 60% y más de la muestra que siempre la ponen en acción están:

- La consideración de los principios y conceptos de las disciplina que se enseña,
- El considerar las diferentes perspectivas y nuevos desarrollo de ellas y
- La incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones.

Sin embargo, es preocupante que los profesores, cuando planifican relacionan los contenidos de las disciplinas con el contexto y con otras disciplinas, ya que sólo el 39,2% declaran que siempre lo hacen, aquello estaría reflejando por un lado la descontextualización y la escasa actualización de los contenidos tratados. A raíz de ello, es posible proyectar una dualidad, por un lado los alumnos estarían recibiendo una enseñanza de contenidos descontextualizados y los

profesores estarían reflejando un deficiente dominio de los contenidos y una incapacidad de relacionarlos con otras disciplinas del saber.

Así mismo, las competencias de este criterio no presentan una diferencia porcentual según el género de los profesores, lo que se traduce en una situación de escasa actualización, aún cuando las disciplinas a enseñar han sobrepasado los umbrales de desarrollo.

El segundo criterio considerado está referido al conocimiento de las características, saberes y experiencias de sus estudiantes, desglosado en ocho descriptores que describen las competencias que los docentes deben poner en acción, la que es movilizadora siempre en un porcentaje del 60% de los profesores es la referida a lograr conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña, sin embargo, sólo el 54,4% de ellos manifiestan que siempre consideran en las planificaciones las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña, una desarticulación a la luz de lo manifestado, pues si un porcentaje amplio de los profesores manifiesta que posee conocimiento de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, los diseños de aulas debiesen abordar las características de ellos. Otra mirada de aquello dice relación con la aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje no solo descontextualizadas sino que también desarticuladas con el conocimiento de los estados de desarrollo de los estudiantes.

En orden decreciente se observan las siguientes competencias: el conocer las características del desarrollo correspondiente a las edades de sus estudiantes y el considerarlas en las planificaciones con un 55,9% y 55% de los profesores que manifiestan que siempre lo hacen, luego el lograr conocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos y el considerarlas en las planificaciones alcanzan un 39,2% y 37,3% respectivamente de profesores que declaran hacerlo siempre. En último lugar se ubican las competencias referidas al conocimiento de las diferentes maneras de aprender de los estudiantes y el considerar éstas en las planificaciones.

En todas las competencias de este criterio se observa una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras las que en mayor porcentaje declaran ponerlas en acción siempre. Mas es posible vislumbrar

una situación preocupante, ya que a pesar de que haya diferencias en el género, el nudo crítico estaría evidenciado en las dificultades para ejecutar procesos educativos atinentes a las realidades de desarrollo y formación de los estudiantes, provocando en cierta medida una incapacidad en gran parte de ellos para realizar procesos educativos que propicien la valorización de sus realidades para suscitar aprendizajes y procesos metacognitivos.

Desde una óptica macro del sistema educativo, los resultados de este criterio, podría reflejar causas de las inequidades que se observan en las escuelas y en los resultados de los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Al asociar los resultados del primer criterio, evidenciaría causas relevantes de los bajos niveles que alcanzan los alumnos de las escuelas que participaron en este estudio y subsecuentemente se podría extrapolar a nivel de país, pues por un lado se entrega una enseñanza descontextualizada y por otro los profesores no logran conocer las características de sus alumnos, ni menos considerarlas en las planificaciones o diseños de aula para abordar integralmente los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El tercer criterio referido a la experticia en la didáctica de las disciplinas que enseña, se presenta compuesto por seis descriptores de competencias. Entre las consideradas por el 60% y más de la muestra, que siempre ponen en acción, los profesores consideran en las planificaciones de las clases:

- La incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos,
- La selección de distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará,
- Considerar las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará,
- El seleccionar distintos recursos de aprendizaje congruentes con las características de sus estudiantes,
- La incorporación de una variedad de actividades de enseñanza congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará, y
- La incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

En todas ellas se observa una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras las que en mayor porcentaje declaran ponerlas en acción siempre. No obstante, es necesario exponer que a la luz de los resultados es posible apreciar, la falta de dominio en estrategias de enseñanza y la falta de manejo para identificar contenidos complejos con adaptaciones en función de la comprensión de los estudiantes, debido a una desvalorización importante de la didáctica como herramienta fundamental para lograr aprendizaje, además de la comprensión y aplicación por medio de actividades secuenciadas de los contenidos a enseñar.

Sumado a lo anterior, persistiría un bajo interés por ejecutar procesos educativos desafiantes y atractivos para los estudiantes, pues al parecer primaría la transferencia conferencista de contenidos uniformes, producto de las deficiencias de los profesores para conocer no sólo el tipo de aprendizaje, sino que también la selección de las estrategias más adecuadas para aquello. Esto se relaciona con la incapacidad, manifestada con anterioridad, en la identificación de las dificultades de los estudiantes y la articulación con los contenidos a enseñar por la problemática en el dominio de la disciplina y de las adaptaciones necesarias a los aprendizajes de estos.

El cuarto criterio referido a la organización de los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos, es presentado desglosado en cinco descriptores de competencias, tres de ellas están por sobre el 60% de los profesores que manifiestan ponerlas siempre en acción, estas son:

- Elaborar secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional, y
- Diseñar actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará y consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en las distintas disciplinas.

Entre el 60% y el 57,4% de los profesores que manifiestan que siempre lo hacen están las competencias de:



- Considerar en las planificaciones las necesidades e intereses educativos de sus estudiantes. y
- El diseñar actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.

En este criterio la competencia elaborar secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional, no se observa una diferencia según el género de los docentes, las demás competencias, presentan una diferencia según el género de los docentes, siendo las profesoras que en mayor porcentaje manifiestan ponerlas siempre en acción.

El quinto criterio referido al diseño y utilización de estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y que permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido, se ha desglosado en cuatro descriptores de competencias, tres de ellos están entre el 63,7 y el 69,1% de los profesores que manifiestan ponerlos siempre en acción, éstos son en orden ascendente:

- Cuando planifican, diseñan diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseñan,
- Cuando planifican diseñan estrategias de evaluación que ofrezcan a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido, y
- Los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.

El 52% de los profesores que manifiestan siempre hacerlo está la competencia de programar estrategias de evaluación coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.

En general estas competencias no presentan una diferencia porcentual según el género y los resultados son coherentes entre ellos, lo que demuestra una consistencia en las percepciones de los profesores al responder el instrumento.

## **Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.**

Este dominio se presenta constituido por cuatro criterios, el primero de ellos, referido a establecer por parte del docente un clima de aceptación, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí, el criterio se ha desglosado en seis descriptores de competencias, las que presentan altos índices de ser puestas en acción por los docentes, no presentando a la vez una diferencia según la variable género de los docentes, la que presentan el nivel más alto puesta siempre en acción es la de proporcionar a todos sus estudiantes oportunidades de participación con un 90,2% de profesores, luego en orden decreciente se observan las siguientes competencias:

- Proporcionar a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje,
- Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas,
- La promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes,
- El establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, y
- La de abordar educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.

El segundo criterio, está referido a la manifestación de altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, el criterio se ha desglosado en cinco descriptores de competencias, cuatro de ellas están por sobre el 60% de los profesores que manifiestan ponerlas en acción siempre y una de ellas por debajo del 60%. Las competencias en orden descendentes con mayor porcentaje puestas en acción son:

- Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad,
- Transmisión de una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda,
- Lograr que los estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos, y

- El favorecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

Con un 58% de los profesores que manifiestan que siempre lo hacen está la competencia de presentar situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

En todas las competencias de este criterio se observa una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras que en mayor porcentaje movilizan estas competencias en su desempeño profesional docente.

El tercer criterio de este ámbito tiene relación con el establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula, formado por cinco descriptores de competencias, dos de ellas presentan los niveles más altos puestas en acción con un 88% de los profesores que manifiestan que siempre lo hacen, éstas son:

- Establecer normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos, y
- Dar a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.

Las otras tres competencias están entre el 76% y el 60% de profesores que declaran que siempre las ponen en acción, éstas son en orden decreciente:

- Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica,
- Generan respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia, y
- La utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

En estas competencias no se observa una diferencia según el género de los docentes.

El cuarto criterio de este dominio está referido a que el profesor establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes, está formado por cinco descriptores de competencias, todas ellas son

puestas en acción siempre por sobre el 60% de los profesores, siendo la más alta con un 75% la de utilizar estrategias para crear y mantener un ambiente organizado, luego en orden decreciente se ubican:

- Favorecer la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético,
- Estructurar el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje,
- Utilizar recursos coherentes con las actividades de aprendizaje, y
- Preocupación de que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.

En todas las competencias de este criterio se observa una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras que en mayor porcentaje movilizan estas competencias.

### **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

Este tercer dominio se presenta constituido por seis criterios centrados en el acto de enseñar para el aprendizaje de todos los estudiantes.

El primer criterio está referido la comunicación en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje que hace el profesor a sus estudiantes, este criterio se desglosa en tres descriptores de competencias, los tres son realizados siempre por el 63,2%, el 76,0 % y el 76,5 los docentes respectivamente, en orden ascendente son:

- Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase,
- Comunica a los estudiantes los aprendizajes a lograr, y
- Explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.

En todas estas competencias no se observa una diferencia según la variable género de los docentes.

El segundo criterio está centrado en la utilización de estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes y está desglosado en cinco descriptores de competencias, cuatro de ellos son puestos

siempre en acción por sobre el 65,0% de los docentes y uno de ellos por el 59,3% de ellos, las cuatro primeras competencias en orden descendente son:

- Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida,
- Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido, propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes, y
- Estructura las situaciones de aprendizajes considerando los saberes, intereses y experiencia de los estudiantes.

La quinta competencia que es puesta siempre en acción por el 59,3% de los profesores es la de entrega a los estudiantes tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.

En este criterio solamente la competencia “implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido”, presenta una diferencia porcentual según la variable género, siendo las profesoras que lo hacen siempre en un 73,3% versus los profesores que lo hacen siempre en un 51,7%.

El tercer criterio de este dominio está centrado en que el profesor logra que contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y comprensible para los estudiantes, está desglosado en cinco descriptores de competencias, cuatro de ellos son puestos en acción por sobre el 72,5% de los docentes y se presentan en orden ascendente:

- Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes,
- Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes,
- Utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes y
- Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.

La competencia “desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual”, presenta un 53,4% de profesores que siempre la ponen en acción,

esta situación es coherente con los resultados encontrados en la competencia referida al conocimiento disciplinario del primer dominio referido a la preparación de la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante, lo que es preocupante si se considera “como premisa que no se puede enseñar aquello que no se conoce o no se sabe”.

Las competencias de este criterio no presentan una diferencia porcentual según la variable género de los docentes.

El cuarto criterio del dominio la enseñanza para todos los estudiantes, se centra en la optimización del tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, constituido por tres descriptores de competencias, dos de ellas son puestas en acción por sobre el 63,7 y el 65,2% de los docentes, estas son:

- Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y
- Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.

La competencia “procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje” sólo es puesta siempre en acción por el 55,4% de los docentes.

Las tres competencias de este criterio no presentan una diferencia porcentual según variable género de los docentes.

El quinto criterio del dominio la enseñanza para todos los estudiantes se refiere a que el profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes y está formado por seis descriptores de competencias, tres de ella son puestas en acción por sobre el 71% de los docentes, en orden ascendente se ubican las siguientes competencias:

- Conceder el tiempo necesario para resolver las preguntas y problemas,
- La promoción de la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente,

- Durante el desarrollo de la clase formula preguntas y problemas, orientar y abordar los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.

La competencia más disminuida es la de incentivar a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores (asignaturas) que sólo el 54,4% de los docentes expresa que siempre lo hace.

El sexto criterio de este dominio está centrado en la evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, desglosado en tres competencias, todas ellas son puestas en acción por sobre el 68,0% de los docentes, en orden ascendentes son:

- Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase,
- Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje, y
- Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de los estudiantes.

En estas tres competencias se observa una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras las que en mayor porcentaje las ponen en acción.

#### **Dominio D: Responsabilidades profesionales.**

Este dominio está formado por cinco criterios, referidos a las responsabilidades profesionales del docente en relación a su propia práctica, a su participación en el establecimiento de la comunidad, a la orientación de sus alumnos y a las relaciones con la familia.

El primer criterio está centrado en la reflexión sistemática sobre su práctica y se presenta desglosado en cinco descriptores de competencias, las cinco son llevados a la acción por el 69,0 % y 70% de los docentes, éstas son:

- Evaluación del grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados,
- Análisis crítico de su práctica de enseñanza,
- La reformulación a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos,
- Identificación de sus propias necesidades de aprendizaje, y
- Procura satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje.

En este criterio no se observa una diferencia porcentual según el género de los docentes.

El segundo criterio del dominio responsabilidades profesionales está centrado en la construcción de relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, desglosado en tres descriptores de competencias, las tres son puestos en acción por sobre el 60,0% de los docentes, estas competencias son:

- Promoción del diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos,
- La participación activa en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares, y
- La participación activa en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo del establecimiento.

Estas tres competencias presentan una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras, las que en mayor porcentaje las realizan siempre.

El tercer criterio se centra en que el profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos y está formado por cuatro descriptores de competencias, uno de ellos “el procura potenciar las fortalezas de sus estudiantes” es puesto en acción por el 67,6% de los docentes, los otros tres son puestos entre el 58,3% y el 55,4% de los docentes en el siguiente orden descendente:



- Identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico,
- Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella y
- Detecta las fortalezas de sus estudiantes.

La competencia “identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico” presenta una diferencia porcentual según el género de los docentes, siendo las profesoras las que la hacen siempre en un mayor porcentaje, las demás competencias de este criterio no presentan una diferencia significativa según el género de los docentes.

El cuarto criterio de este dominio está centrado en las relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados que propicia el docente, está desglosado en cuatro descriptores de competencias, los que alcanzan el nivel más alto de realización son: Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos e informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso, con un 65,7% y 60,3% respectivamente, la competencia “contribuye a involucrar a la familia en actividades de aprendizaje, sus estudiantes” es realizada siempre por el 50% de los docentes y la de “contribuye a involucrar a la familia en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes” sólo es realizada siempre por el 44,1%.

Estos resultados son preocupantes, primeramente un alto porcentaje de familias no son informadas sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos, que se abordan en la escuela ni reciben información periódica de los avances. Más preocupantes son las cifras que demuestran que si la mitad de la población docente contribuye siempre a establecer relaciones con la familia, hay otra mitad que lo hace generalmente o casi nunca, lo que es contrario a los estudios realizados en relación a la importancia que tiene la familia en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Las investigaciones demuestran (Brunner, 2000) que cuando los padres muestran interés por el aprendizaje de sus hijos, conocen los resultados del rendimiento pedagógico y apoyan en las labores escolares, estos influyen positivamente en los aprendizajes sus hijos. La escuela, en este sentido, está llamada a gestionar, de manera eficiente los mecanismos de comunicación y participación con la familia, en función del trabajo escolar y de los aprendizajes de

los estudiantes. Estas formas de participación en el contexto escolar incluyen diversas modalidades: compromiso educativo en el hogar, participar en áreas de gestión institucional, participar en campañas educativas comunitarias, participar en el consejo consultivo de padres y docentes, entre otras (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997).

El último criterio del dominio responsabilidades profesionales está centrado en el manejo por parte del docente de información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes y está formado por seis descriptores de competencias.

Las competencias que presentan mayores niveles de realización son: el desempeño profesional de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento educacional y el desempeño profesional de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.

Dos competencias de este criterio siempre son realizadas por el 61,3% y el 58,8% de los profesores, éstas son: analiza críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de las políticas de éste y maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.

Con niveles cercanos al 50% de realización por parte de los docentes están las competencias:

- Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente, y
- Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.

Estos bajos niveles de realización podrían estar demostrando una falta de información relacionadas con la propia profesión y con los procesos internos de gestión educativa.

## SEGUNDO ESTUDIO

En relación al segundo estudio de la investigación, su objetivo central fue establecer la diferencia significativa entre las autoevaluaciones (percepciones que poseen respecto de sí mismo los profesores) y las evaluaciones de sus superiores jerárquicos, se realizó en una muestra de 284 profesores de 1° a 4° Básico (Primario), de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades sociales y las evaluaciones por sus superiores jerárquicos en esas mismas competencias, según las variables género, tipo de contrato y años de servicio.

Para este segundo estudio, se utilizó un instrumento en dos versiones, la versión 1 Instrumento de Autoevaluación y versión 2 Evaluación, basados en los Estándares del Desempeño Profesional Docente, en el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile y en el instrumento para evaluar las Prácticas Profesionales de los alumnos de las Carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de Educación del propio investigador.

Para evaluar la diferencia significativa se realizaron pruebas de comparación de medias entre la autoevaluación y la evaluación de las competencias para cada una de las variables, calculando la distribución  $t$  de Student.

El valor que toma el estadístico  $t$  informa sobre el grado de compatibilidad existente entre la diferencia observada entre las medias muestrales de los grupos comparados y la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales. Por lo que en (\*) se rechaza la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales (al nivel del 95% de confianza); por lo que, hay diferencia significativa entre las medias de ambas evaluaciones. Por lo tanto se puede concluir que el nivel medio entre los resultados del Instrumento N° 1 y el Instrumento N° 2 para las variables género, tipo de contrato y años de servicio, no es el mismo.

Los límites del intervalo de confianza permiten estimar que la verdadera diferencia entre la autoevaluación (Instrumento 1) y la evaluación (Instrumento 2) se encuentra entre dicho intervalo.

Esta prueba permitió establecer que en cada una de las variables estudiadas, señaladas con (\*), las evaluaciones de las competencias que los profesores movilizan por parte de sus superiores jerárquicos difieren significativamente de las autoevaluaciones realizadas por los propios profesores.

En el género masculino, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las siguientes competencias:

Dominio A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

A.1.2. Considera las diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña.

A.1.3. Relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.

A.1.4. Relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.

B.1.4. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.

B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

B.3.1. Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.

B.3.4. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

B.3.5. Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

C.1.3. Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.

C.2.3. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.

C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

C.5.1. Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.

C.5.6. Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.2.1. Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.

D.2.2. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

D.5.2. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.

D.5.3. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.

D.5.5. Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.

D.5.6. Analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.

En el género femenino, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias:

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

En tipo de contrato plazo indefinido, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias:

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

En tipo de contrato plazo fijo, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias:

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.4.1. Utilización del tiempo disponible para la enseñanza en función de la clase.

D.4.2. Organización del tiempo de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En años de servicio 1 a 11 años, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias:

Dominio A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

A.1.3. Relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

En años de servicio 12 a 21 años, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias:

Dominio A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

A.1.3. Relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.

A.2.8. Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.

A.4.1. Cuando planifica sus clases, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.

A.4.5. Cuando planifica sus clases, incorpora actividades de aprendizaje que consideran variados espacios de expresión oral, lectura, escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.

B.1.3. Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje.

B.1.4. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.

B.1.5. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

B.2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.

B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

B.3.4. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

C.1.1. Comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase.

C.1.2. Comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr.

C.1.3. Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.

C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.2.2. Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

D.5.1. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.

D.5.2. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.

D.5.3. Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.

En años de servicio 22 a 31 años, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias:

Dominio A: Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

A.3.2. Considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

B.2.1 Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

B.3.3. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

C.2.1. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.

C.5.1. Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.1.1. Evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.

D.2.1. Promueve el diálogo con sus pares entorno a aspectos pedagógicos y didácticos.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

D.4.2. Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

En años de servicio más de 31 años, no se encontró diferencia significativa entre las autoevaluaciones y las evaluaciones de las competencias:

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

B.2.5. Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

C.5.6. Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

D.4.1. Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.



## 5.2. Proyecciones.

La investigación realizada permitió por un lado cumplir con los objetivos, comprobar la hipótesis y responder a las preguntas planteadas, por otro lado en la práctica fue un ejercicio que realizó cada docente que respondió el instrumento para responderse a si mismo las cuatro preguntas que sustentan el modelo de evaluación docente presentado en este estudio y que a la vez deben sustentar la reflexión sistemática que debe realizar el profesor de su práctica pedagógica, estas preguntas son: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? , ¿Cuán bien se debe hacer? y ¿Cuán bien lo estoy haciendo?, para el investigador, solamente este simple y complejo ejercicio a la vez realizado por los docentes de 1º a 8º básico de las escuelas municipalizadas de Viña del Mar, le permitió instalar en muchos de ellos el ejercicio del cuestionamiento de su práctica y en algunos casos la instalación en la escuela de este desafío profesional y como un ejercicio de evaluación por parte de los directivos de estas escuelas de las competencias que los profesores de 1º a 4º Básico movilizan en su desempeño profesional docente.

Complementar el uso de los instrumentos de esta investigación, con otras técnicas de recogida de datos, podría constituirse en una herramienta de autoevaluación y evaluación docente que permita mejorar no sólo el proceso de enseñanza sino lo más importante el aprendizaje de todos los estudiantes del nivel básico y en los otros niveles de los sistemas educativos.

El instrumento se puede adecuar a las exigencias de los diferentes Sistemas Educativos que han definido o en el futuro definirán las competencias específicas de los profesores necesitan movilizar en su desempeño profesional, considerando que las competencias evaluadas, son específicas para la función docente.

Los resultados de esta investigación, podrían ser utilizadas como fuente para las universidades que forman profesores básicos, revisar sus currículo de formación de profesores y adecuarlos a una formación por competencias, según las actuales demandas de las políticas mundiales referidas a la formación de maestros.

Futuras investigaciones se pueden realizar con el objeto de cruzar la información con los resultados de la evaluación docente, que actualmente lleva a cabo el Ministerio de Educación en las instituciones educativas del estado.

Futuros tesis e investigadores, encontrarán en esta tesis un marco teórico consistente, coherente y actualizado para iniciar otras investigaciones en el ámbito de evaluación docente, en el diseño de currículo de formación, en la formación por competencias y en el diseño de programas de capacitación y perfeccionamiento de profesores en servicio, que permitan implementar políticas de desarrollo profesional docente, ya que responderían a las necesidades de perfeccionamiento de los profesores, detectadas por sus directivos y percibidas por ellos mismos.

Finalmente, la investigación realizada, da la oportunidad para que los equipos directivos de los centros educativos, cuente con un instrumento para evaluar el desempeño profesional docente en forma sistemática.

En el contexto europeo, esta investigación es coherente con las políticas del Proyecto Tunning y el Espacio Europeo de Educación Superior, definidas las competencias específicas de los profesores, se pueden hacer las adecuaciones pertinentes de los instrumentos utilizados en esta tesis, para realizar estudios similares en países de la Comunidad Europea.

## Referencias

1. Ahumada A., P. (1985). La evaluación de la docencia mediante la opinión de los estudiantes: antecedentes, posibilidades y limitaciones. *Perspectiva Educacional*. N° Instituto de Educación Universidad Católica de Valparaíso. Chile. 9, 55-60.
2. Álvarez, B. y Majmudar, J. (2001) *¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento?* Human Development Department. LCSHAD Paper Series N° 67S. The World Bank.
3. Álvarez H. B. y Ruiz-Casares M. (Editores) (1997). *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. Academia para el Desarrollo Educativo con patrocinio y orientación de la Oficina para América Latina y el Caribe y del Centro para el Desarrollo de la Capacidad Humana de la USAID (Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos).
4. Álvarez, F. (2006). *Saber pedagógico y formación docente*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones en Educación.
5. ANECA. (2004) *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. España: Autor.
6. Arnove, R.F. y C. Torres (2007). Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. United States: Rowman & Littlefield Publishers.
7. Aron A. y Aron E. (2002). *Estadística para Psicología*. Buenos Aires: Editorial Printice Hall.
8. Australian Government (2005). Attracting, developing and retaining effective teachers. Australian country background report. *GTD-PREAL*, (11), 1-4.
9. Barnett R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
10. Berk, R.A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, (1)17, 48-62.
11. Böhm W. y Shiefelbein E. (2004). *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
12. Bdriges, E.M. (1986). *The incompetent Teacher. The callenge and the response*. Filadelfia: Falmer Press.
13. Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
14. Bunk, G. P., (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional* (1), 8-14.

15. Caracho, J. M. (2005). *Un modelo General de Gestión por Competencias*. Santiago de Chile: RIL Editores.
16. Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st Century*. New York, Carnegie Corporation.
17. Carr, D. (2007). Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, (55)4, 369-389.
18. Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar Como Profesor*. Granada: Editorial Comares.
19. Casassus, J. (1994). *Modelo de Gestión Geseduca*. UNESCO OREALC.
20. Casassus, J. (2002). *Cambios paradigmáticos en Educación*. UNESCO.
21. Casassus, J. (2003). *La escuela y la (de) igualdad*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
22. Castillo, G. (1987). *La Calidad de la Educación en la Escuela*. Santiago de Chile: C.P.I.E.P.
23. Castillo, G. (1990). *Formación de Educadores*. Santiago de Chile: C.P.I.E.P.
24. Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial Pearson-Prentice.
25. Castillo, S. y Cobreizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Editorial Pearson-Prentice.
26. Catalano, A., Avolio, S y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires. Banco Interamericano de Desarrollo.
27. Conley, S. y Glasman N. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*, (22)1, 63-85.
28. Danielson, C. y McGreal T. L (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton NJ: Educational Testing Service.
29. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Ediciones UNESCO.
30. Dewey, J. (1943). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada
31. Dewey, J. (1960). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada
32. Diez, M. y Raths, J. (2007). *Dispositions in Teacher Education*. North Carolina: IAP.
33. Drucker, P. (1993). *La Sociedad Poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

34. Drucker, P. (1999). *Los desafíos de la administración en el siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
35. Ducci, M. A. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*, en: *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
36. Duke, D.L. (1995). *Teacher evaluation policy. From accountability to professional development*. New York: SUNY Press.
37. Duke, D.L. y Stiggins, R. J. (1986). *Teacher evaluation: Five Keys for Growth*. Washington: National Educational Association.
38. Dunkin, M.J. (1997). Assessing teachers' effectiveness. *Issues in Educational Research*, (7)1, 37-51.
39. Dwyer, C. (1997). *Evaluación y profesionalismo de los maestros. Evaluación de los maestros*. En Benjamín Álvarez H. y Mónica Ruiz-Casares (editores) *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. (p.p. 187 – 216). Academia para el Desarrollo Educativo con patrocinio y orientación de la Oficina para América Latina y el Caribe y del Centro para el Desarrollo de la Capacidad Humana de la USAID.
40. Elliot, J. (2000). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Editorial Morata.
41. Enguita, F. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Editorial Eufemia.
42. Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Piadós.
43. Etienne, M. (2002). *Hacia una educación permanente en Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
44. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge*. London: Routledge Falmer.
45. EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Belgium: Autor.
46. Flores, F. (2002). *Análisis, sistematización y presentación del documento "Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes"*. Dirección de Prácticas. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso. Chile.
47. Fontana, D. (1998) *La disciplina en el aula*. Gestión y control, México: Santillana.
48. García, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.
49. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Decreto N° 192 de 30 de Agosto de 2004. Aprueba Reglamento sobre evaluación docente.

50. Gobierno de España (1995) LOPEG. Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
51. González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
52. Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia, en: Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa.
53. Grangeat, M. y Gray, P. (2007). Factors Influencing Teachers' Professional Competence Development. *Journal of Vocational Education and Training*, (59)4, 485-501.
54. Grimmett, P. P. y Wideen, M. (1995). *Changing Times in Teacher Education. Restructuring or Reconceptualization?* Washington D.C.: Falmer Press.
55. Hargreaves, A. (1998). *Profesor, cultura y postmodernidad*. Madrid: Editorial Morata.
56. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of insecurity*. New York: Teacher College Press.
57. Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, (89)2, 140-145.
58. Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
59. Himmel, E. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
60. Himmel, E. (2001). *La Evaluación de Aprendizajes en Educación Superior en Educación Superior: Perfil Profesional del Profesor*. Publicación del Consejo Superior de Educación. Andros Impresores. Providencia.
61. Hornilla, T. (1999). *Formación del Profesorado Universitario y Calidad de la Enseñanza*. Servicio Editorial de País Vasco-España.
62. Holey.E. (1980). *Professionalization and deprofessionalization in education*. Londres: Kogan.
63. Ibernón F. (Coordinador) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
64. Ingvarson y Kleinhenz (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, (340), 265-298.
65. Lafourcade, P. (1974). *Planeamiento, Conducción y evaluación de la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

66. Le Boterf, G (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Editorial Gestión 2000 S.A.
67. Lester, S. (1995). Beyond Knowledge and Competence towards a framework for professional education. *Capability* (1)3, 44-52.
68. Levy-Leboyer, C. (2002). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Editorial Gestión 2000.
69. Lora, E. (2007). *The State of State Reform in Latin America*. Washington: World Bank Publications.
70. Marchesi, A. y Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. España: Alianza Editorial.
71. Martinic, S. y Pardo, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Chile*. en F.J. Murillo La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
72. Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
73. Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
74. McKernan, J. (2001). *Investigación Acción y Currículum*. Madrid: Editorial Morata.
75. Mc Kenna, B. (1998). *Guía Profesional para mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. España: Editorial Mensajero.
76. Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial Muralla S.A.
77. Ministerio de Educación de Chile. (1994). *Los desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo 21. Informe del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la modernización de la Educación Chilena*. Santiago de Chile: Autor.
78. Ministerio de Educación de Chile. (1996). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile: Autor.
79. Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: Autor.
80. Ministerio de Educación de Chile. (2003 a) *Evaluación de Aprendizajes para una educación de calidad. Informe de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Autor.
81. Ministerio de Educación de Chile. (2003 b). *Programas de Estudios Educación Básica y Media*. Santiago de Chile: Autor.

82. Ministerio de Educación de Chile. (2003 c). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Autor.
83. Ministerio de Educación de Chile. (2003 d). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Autor.
84. Miranda, M. (2003). *Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional en Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*, Santiago de Chile, Universitaria, (Cristian Cox, editor).
85. Morales-Gómez, D. y Torres, C. A. (1992). *Education, Policy and Social Change. Experience form Latin America*. Estados Unidos: Praeger/Greenwood.
86. Mulcahy, D. y James, P. (1999). Knowledge-Making at Work: The Contribution of Competency-Based Training. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, (7)2, 81-104.
87. Murillo, F.J. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
88. Murillo, F. J, González, V.y. Rizo, H (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una Panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
89. Naisbitt, J. y P. Aburdene (1994). *Mega Tendencias 2000. Diez nuevos rumbos para los años 90*. Colombia: Norma.
90. OCDE. (2003). *Informe evaluativo: Educación en Chile*. Paris: OCDE Publications.
91. OCDE. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE Publications.
92. Orteza, E. y Masigno, R. (1990). *Teaching School and Society*. Estados Unidos: Falmer Press.
93. Olson, J., James, E.y Lang, M. (1999). Changing the subject: the challenge of innovation to teacher professionalism in OECD countries. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 69-82.
94. Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. California: Corwin Press.
95. Peterson, K. D. y Peterson, C. A. (2006). *Effective teacher evaluation: A guide for principals*. California: Corwin Press.
96. Ramirez, P. (1991). *Desarrollo y puesta en marcha de un proceso de evaluación de la docencia universitaria, basado en la estructura de liderazgo de sus miembros*. Perspectiva Educativa, 17, 81-89.



97. Soto, F. (2000). *Historia de la Educación Chilena*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
98. Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
99. Rosales C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Nancea.
100. Rury, J. (2005). *Education and Social Change*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
101. Santos Guerra, M.A. (1996). *Evaluación educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos. Profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
102. Santos Guerra, M.A. (2001). *Sentido y Evaluación de la Evaluación de la Universidad en Perspectiva Educacional* N° 38-39 Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso-Chile.
103. Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
104. Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: documento traducido por PREAL.
105. Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
106. Schulmeyer, A. (2002). *Estado Actual de la Evaluación Docente en trece países de América Latina*. Brasil: Conferencia Regional El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades 10 – 12 Julio.
107. Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los Servicios Educativos*. España: Editorial Díaz de Santos.
108. Shinkfield, A., J. y Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation. Guide to effective practices*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
109. Solomon, R.P. y Sekayi, D.N.R (2007). *Urban Teacher Education and Teaching. Innovative Practices and Social Justice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
110. Spring, J. H. (1998). *Education and the Rise of the Global Economy*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
111. Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Editorial Morata.
112. Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Barcelona: Editorial Plaza y Janés.

113. Varga, A., Koszo, M. F., Mayer, M. y Sleurs, W. (2007). Developing Teacher Competences for Education for Sustainable Development through Reflection: The Environment and School Initiatives Approach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, (33)2, 241-256.
114. Villalobos, S., Frías, J. y Lazare, G. (2004). *Autoreflexión y Evaluación de la Práctica Docente (Ponencia) Primer Encuentro sobre: La Práctica Docente del Bachillerato Universitario*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán.
115. Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la Enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires: Piados.
116. Zarifian, P. (1999). *El Modelo de competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*. Papeles de la Oficina Técnica, N° 8, Montevideo: Cinterfor/OIT.

## **ANEXOS**

**INSTRUMENTO Nº 1: “AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS QUE  
LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU DESEMPEÑO  
PROFESIONAL DOCENTE”**

**Estimado profesor (a):**

El presente instrumento forma parte de la Tesis “AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES BÁSICOS PONEN EN ACCIÓN EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE” para obtener el grado de Doctor en Psicología Escolar y Desarrollo del Departamento de Psicología Evolutiva de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. España.

Este instrumento tiene como objetivo reunir información respecto de cómo los profesores de 1º a 8º Básico perciben su desempeño profesional en cada uno de los dominios del “Marco de la Buena Enseñanza”.

**INSTRUCCIONES:** Por favor, exprese cómo usted percibe su desempeño profesional en cada uno de los indicadores correspondientes a los cuatro dominios del “Marco de la Buena Enseñanza”, traduciéndola según la escala de 5 niveles que le proponemos.

Marque su preferencia con una **X** en la columna correspondiente.

Donde:

1 = Nunca	2 = Casi Nunca	3 = Ocasionalmente	4 = Generalmente	5 = Siempre
-----------	----------------	--------------------	------------------	-------------

Gracias por vuestra cooperación.



**DOMINIO “A” PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

**Criterio A-1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifico mis clases:</b>					
A.1.1.- Considero los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseño.					
A.1.2.- Considero diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseño.					
A.1.3.- Relaciono los contenidos que enseñaré con los de otras disciplinas.					
A.1.4.- Relaciono los contenidos de los subsectores que enseñaré con el contexto.					
A.1.5.- Incorporo en mis planificaciones los principios del marco curricular nacional y los énfasis de los subsectores que enseño.					
PUNTAJE					

**Criterio A-2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
A.2.1.- Logro conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de mis estudiantes.					
A.2.2.- Cuando planifico mis clases, considero las características de desarrollo correspondientes a las edades de mis estudiantes.					
A.2.3.- Logro conocer las particularidades familiares y culturales de mis estudiantes.					
A.2.4.- Cuando planifico mis clases, considero las características familiares y culturales de mis estudiantes.					
A.2.5.- Logro conocer las fortalezas y debilidades de mis estudiantes respecto de los contenidos que enseñaré.					
A.2.6.- Cuando planifico mis clases, considero las fortalezas y debilidades de mis estudiantes respecto de los contenidos que enseñaré.					
A.2.7.- Logro conocer las diferentes maneras de aprender de todos mis estudiantes.					
A.2.8.- Cuando planifico mis clases, considero las diferentes maneras de aprender de todos mis estudiantes.					
PUNTAJE					

**Criterio A-3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifico mis clases:</b>					
A.3.1.- Considero la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñaré.					
A.3.2.- Considero la incorporación de una variedad de actividades congruentes, con la complejidad de los contenidos que enseñaré.					
A.3.3.- Considero la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos.					
A.3.4.- Selecciono distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñaré.					
A.3.5.- Selecciono distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de mis estudiantes.					
A.3.6.- Considero las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñaré.					
PUNTAJE					

**Criterio A-4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifico mis clases:</b>					
A.4.1.- Elaboro una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.					
A.4.2.- Considero las necesidades e intereses educativos de todos mis estudiantes.					
A.4.3.- Diseño actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñaré.					
A.4.4.- Diseño actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.					
A.4.5.- Incorporo actividades de aprendizaje, que consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.					
PUNTAJE					

**Criterio A-5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifico mis clases:</b>					
A.5.1.- Los criterios de evaluación que programo, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.					
A.5.2.- Las estrategias de evaluación que programo, son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.					
A.5.3.- Diseño diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseño.					
A.5.4.- Diseño estrategias de evaluación que ofrezcan a todos mis estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.					
PUNTAJE					

**DOMINIO “B”: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL  
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.1.1.- Establezco un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con mis estudiantes.					
B.1.2.- Proporciono a todos mis estudiantes oportunidades de participación.					
B.1.3.- Proporciono a todos mis estudiantes oportunidades de aprendizaje.					
B.1.4.- Promuevo actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.					
B.1.5.- Creo un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.					
B.1.6.- Abordo educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.					
PUNTAJE					

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.2.1.- Presento situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para mis estudiantes.					
B.2.2.- Trasmito una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.					
B.2.3.- Favorezco el desarrollo de la autonomía de mis estudiantes en situaciones de aprendizaje.					
B.2.4.- Promuevo un clima de esfuerzo y perseverancia para que mis estudiantes realicen trabajos de calidad.					
B.2.5.- Logro que mis estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.					
PUNTAJE					

**CRITERIO B-3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.3.1.- Doy a conocer a mis estudiantes los procedimientos de trabajo.					
B.3.2.- Establezco normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para mis estudiantes.					
B.3.3.- Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.					
B.3.4.- Utilizo estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.					
B.3.5.- Genero respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.					
PUNTAJE					



**Criterio B-4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.4.1.- Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.					
B.4.2.- Estructuro el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.					
B.4.3.- Utilizo recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.					
B.4.4. Me preocupo que mis estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.					
B.4.5.- Favorezco la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.					
PUNTAJE					

### DOMINIO “C” ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES

**Criterio C-1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.1.1.- Comunico a mis estudiantes los propósitos de la clase.					
C.1.2.- Comunico a mis estudiantes los aprendizajes a lograr.					
C.1.3.- Explico a mis estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.					
PUNTAJE					

**Criterio C-2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.2.1.- Estructuro las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de mis estudiantes.					
C.2.2.- Desarrollo los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.					
C.2.3.- Implemento variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.					
C.2.4.- Propongo actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a mis estudiantes.					
C.2.5.- Entrego a mis estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.					
PUNTAJE					

**Criterio C-3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.3.1.- Desarrollo los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de mis estudiantes.					
C.3.2.- Desarrollo los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.					
C.3.3.- Desarrollo los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de mis estudiantes.					
C.3.4.- Utilizo un lenguaje de manera precisa y comprensible para mis estudiantes.					
C.3.5.- Utilizo conceptos de manera precisa y comprensible para mis estudiantes.					
PUNTAJE					

**Criterio C-4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.4.1.- Utilizo el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.					
C.4.2.- Procuro que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.					
C.4.3.- Organizo el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.					
PUNTAJE					

**Criterio C-5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.5.1.- Incentivo a mis estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.					
C.5.2.- Durante el desarrollo de las clases, formulo preguntas y problemas a mis estudiantes.					
C.5.3.- Cuando formulo preguntas y problemas, concedo el tiempo necesario para resolverlos.					
C.5.4.- Abordo los errores de mis estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.					
C.5.5.- Oriento a mis estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículo, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.					
C.5.6.- Promuevo en mis estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.					
PUNTAJE					

**Criterio C-6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.6.1.- Utilizo estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.					
C.6.2.- Utilizo estrategias de retroalimentación que permiten a mis estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.					
C.6.3.- Reformulo y adapto las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recojo sobre los aprendizajes de mis estudiantes.					
PUNTAJE					

## DOMINIO “D” RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

**Criterio D-1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.1.1.- Evalúo el grado en que mis estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.					
D.1.2.- Analizo críticamente mi práctica de enseñanza.					
D.1.3.- Reformulo mi práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de mis estudiantes.					
D.1.4.- Al analizar mi práctica de enseñanza, identifico mis necesidades de aprendizaje.					
D.1.5.- Procuo satisfacer las necesidades de su propio aprendizaje.					
PUNTAJE					

**Criterio D-2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.2.1.- Promuevo el diálogo con mis pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.					
D.2.2.- Participo activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de mis pares.					
D.2.3.- Participo activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo del establecimiento.					
PUNTAJE					

**Criterio D-3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.3.1.- Detecto las fortalezas de todos mis estudiantes.					
D.3.2.- Procuo potenciar las fortalezas de todos mis estudiantes.					
D.3.3.- Identifico las necesidades de apoyo de mis estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico.					
D.3.4.- Propongo formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.					
PUNTAJE					

**Criterio D-4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.4.1.- Informo a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.					
D.4.2.- Informo periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.					
D.4.3.- Contribuyo a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de mis estudiantes.					
D.4.4.- Contribuyo a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de mis estudiantes.					
PUNTAJE					

**Criterio D-5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.5.1.- Manejo información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.					
D.5.2.- Manejo información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.					
D.5.3.- Manejo información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.					
D.5.4.- Me desempeño profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.					
D.5.5.- Me desempeño profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.					
D.5.6.- Analizo críticamente la realidad de mi establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.					
PUNTAJE					

## INSTRUMENTO Nº 2 “EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE”

**Estimado(a) Director (a) / Jefe Unidad Técnico Pedagógica:**

El presente instrumento forma parte de la Tesis Doctoral “LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE” para obtener el grado de Doctor en Psicología Escolar y Desarrollo del Departamento de Psicología Evolutiva de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. España.

Este instrumento tiene como objetivo reunir información respecto de cómo los Directores o Jefes de Unidades Técnico Pedagógica evalúan el desempeño profesional de los profesores de 1º a 8º Básico según los dominios del “Marco Para La Buena Enseñanza”.

**INSTRUCCIONES:** Por favor, exprese cómo usted **evalúa el** desempeño profesional en cada uno de los indicadores correspondientes a los cuatro dominios del “Marco Para La Buena Enseñanza”, traduciéndola según la escala de 5 niveles que le proponemos. **Favor no dejar ningún indicador sin responder.**

Marque su preferencia con una **X** en la columna correspondiente.

Donde:

1 = Nunca	2 = Casi Nunca	3 = Ocasionalmente	4 = Generalmente	5 = Siempre
-----------	----------------	--------------------	------------------	-------------

**Gracias por vuestra cooperación.**

**Antecedentes Generales:**Nombre y Apellidos: Escuela: Género: ☐ Masculino (1) Femenino (2)Años de Servicio: a) En el Sistema Educacional:  b) En la escuela: Título: Institución:  Año: Nº de Horas de Perfeccionamiento en Educación: Tipo de Contrato: ☐ Indefinido (1) Plazo Fijo (2) Suplente (3)Curso(s) que atiende: 

Subsectores que atiende (favor indicar el nivel correspondiente):

Subsector del Aprendizaje	Nº de Horas Semanales	Curso(s) donde atiende el Subsector

Nombre del Evaluador: Cargo: ☐ Director (a) (1) Jefe Unidad Técnico Pedagógica (2) Ambos (3)

**DOMINIO “A” PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

**Criterio A-1:** El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifica sus clases:</b>					
A.1.1.- Considera los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.					
A.1.2.- Considera diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña.					
A.1.3.- Relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas.					
A.1.4.- Relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.					
A.1.5.- Incorpora en sus planificaciones los principios del marco curricular nacional y los énfasis de los subsectores que enseña.					
PUNTAJE					

**Criterio A-2:** El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
A.2.1.- Logra conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.					
A.2.2.- Cuando planifica sus clases, considera las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.					
A.2.3.- Logra conocer las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes.					
A.2.4.- Cuando planifica sus clases, considera las características familiares y culturales de sus estudiantes.					
A.2.5.- Logra conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.					
A.2.6.- Cuando planifica sus clases, considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.					
A.2.7.- Logra conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.					
A.2.8.- Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.					
PUNTAJE					



**Criterio A-3:** El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifica sus clases:</b>					
A.3.1.- Considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.					
A.3.2.- Considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes, con la complejidad de los contenidos que enseñará.					
A.3.3.- Considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos.					
A.3.4.- Selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.					
A.3.5.- Selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes.					
A.3.6.- Considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará.					
PUNTAJE					

**Criterio A-4:** El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifica sus clases:</b>					
A.4.1.- Elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.					
A.4.2.- Considera las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes.					
A.4.3.- Diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.					
A.4.4.- Diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.					
A.4.5.- Incorpora actividades de aprendizaje, que consideren variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.					
PUNTAJE					

**Criterio A-5:** El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

INDICADORES	1	2	3	4	5
<b>Cuando planifica sus clases:</b>					
A.5.1.- Los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.					
A.5.2.- Las estrategias de evaluación que programa, son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.					
A.5.3.- Diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.					
A.5.4.- Diseña estrategias de evaluación que ofrezcan a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.					
PUNTAJE					

**DOMINIO “B”: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL  
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

**Criterio B-1:** El profesor establece un clima de aceptación equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.1.1.- Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.					
B.1.2.- Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.					
B.1.3.- Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje.					
B.1.4.- Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.					
B.1.5.- Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.					
B.1.6.- Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.					
PUNTAJE					

**Criterio B-2:** El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.2.1.- Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.					
B.2.2.- Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.					
B.2.3.- Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.					
B.2.4.- Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad.					
B.2.5.- Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.					
PUNTAJE					

**CRITERIO B-3:** El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.3.1.- Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.					
B.3.2.- Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes.					
B.3.3.- Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.					
B.3.4.- Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.					
B.3.5.- Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.					
PUNTAJE					

**Criterio B-4:** El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
B.4.1.- Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.					
B.4.2.- Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.					
B.4.3.- Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.					
B.4.4. Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.					
B.4.5.- Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.					
PUNTAJE					

### DOMINIO “C” ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES

**Criterio C-1:** El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.1.1.- Comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase.					
C.1.2.- Comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr.					
C.1.3.- Explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.					
PUNTAJE					

**Criterio C-2:** El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.2.1.- Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.					
C.2.2.- Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.					
C.2.3.- Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.					
C.2.4.- Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.					
C.2.5.- Entrega a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.					
PUNTAJE					

**Criterio C-3:** El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.3.1.- Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes.					
C.3.2.- Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.					
C.3.3.- Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes.					
C.3.4.- Utiliza un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.					
C.3.5.- Utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.					
PUNTAJE					

**Criterio C-4:** El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.4.1.- Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.					
C.4.2.- Procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.					
C.4.3.- Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.					
PUNTAJE					

**Criterio C-5:** El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.5.1.- Incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.					
C.5.2.- Durante el desarrollo de las clases, formula preguntas y problemas a sus estudiantes.					
C.5.3.- Cuando formula preguntas y problemas, concede el tiempo necesario para resolverlos.					
C.5.4.- Aborda los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.					
C.5.5.- Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículo, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.					
C.5.6.- Promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.					
PUNTAJE					

**Criterio C-6:** El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
C.6.1.- Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.					
C.6.2.- Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a mis estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.					
C.6.3.- Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recojo sobre los aprendizajes de sus estudiantes.					
PUNTAJE					

## DOMINIO “D” RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

**Criterio D-1:** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.1.1.- Evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.					
D.1.2.- Analiza críticamente su práctica de enseñanza.					
D.1.3.- Reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.					
D.1.4.- Al analizar su práctica de enseñanza, identifica sus necesidades de aprendizaje.					
D.1.5.- Procura satisfacer las necesidades de su propio aprendizaje.					
PUNTAJE					

**Criterio D-2:** El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.2.1.- Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.					
D.2.2.- Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.					
D.2.3.- Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo del establecimiento.					
PUNTAJE					

**Criterio D-3:** El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.3.1.- Detecta las fortalezas de todos sus estudiantes.					
D.3.2.- Procura potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes.					
D.3.3.- Identifica las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico.					
D.3.4.- Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.					
PUNTAJE					

**Criterio D-4:** El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.4.1.- Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.					
D.4.2.- Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.					
D.4.3.- Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de sus estudiantes.					
D.4.4.- Contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes.					
PUNTAJE					

**Criterio D-5:** El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.

INDICADORES	1	2	3	4	5
D.5.1.- Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.					
D.5.2.- Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.					
D.5.3.- Maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.					
D.5.4.- Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.					
D.5.5.- Se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.					
D.5.6.- Analiza críticamente la realidad de mi establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.					
PUNTAJE					

Valparaíso, Septiembre, 2005

SEÑORA  
PATRICIA COLARTE TRONCOSO  
DIRECTORA EDUCACIÓN  
CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VIÑA DEL MAR  
PRESENTE

De mi consideración:

**FRANCIS FLORES CASTILLO**, RUT 5.777.026-0, Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y alumno del Programa de Doctorado en Psicología Escolar y Desarrollo de la Universidad de Complutense de Madrid. España, saluda afectuosamente a Ud. y viene en solicitar la posibilidad de realizar en las Escuelas Básicas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social, la Investigación de Tesis Doctoral **“Autoevaluación de las Competencias que los Profesores Básicos ponen en acción en su desempeño profesional docente”**.

El tema principal de la Tesis Doctoral está dentro de la línea de Investigación Formación de Maestros y es guiada por el Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Dr. en Psicología Escolar Francisco González Calleja, quien es además Coordinador del Programa de Doctorado.

La Investigación, tiene como objetivo reunir información respecto de cómo los profesores que atienden los cursos de 1º a 8º básico de las Escuelas Municipalizadas de Viña del Mar perciben su desempeño profesional en cada uno de los dominios del *Marco de la Buena Enseñanza* y como los Directores o Jefes Técnicos evalúan ese desempeño.

Para realizar la investigación se administrará un Instrumento de autoevaluación del desempeño profesional docente.

Esperando una respuesta favorable, le saluda atentamente,

FRANCIS FLORES CASTILLO



Valparaíso, Octubre, 2006

SEÑORA  
PATRICIA COLARTE TRONCOSO  
DIRECTORA EDUCACIÓN  
CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VIÑA DEL MAR  
PRESENTE

De mi consideración:

**FRANCIS FLORES CASTILLO**, RUT 5.777.026-0, Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y Doctorando del Programa de Doctorado en Psicología Escolar y Desarrollo de la Universidad de Complutense de Madrid. España, saluda afectuosamente a Ud. y viene en solicitar la posibilidad reproducir los instrumentos para continuar la Investigación de la Tesis Doctoral **“LAS COMPETENCIAS QUE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA MOVILIZAN EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE”**.

El tema principal de la Tesis Doctoral está dentro de la línea de Investigación Formación de Maestros, el Director es el Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Dr. en Psicología Escolar Francisco González Calleja, quien es además Coordinador del Programa de Doctorado y la Co-Directora es la Dra. Ana González Uriel.

La Investigación, tiene como objetivo reunir información respecto de cómo los profesores que atienden los cursos de 1º a 8º básico de las Escuelas Municipalizadas de Viña del Mar perciben su desempeño profesional en cada uno de los dominios del *Marco Para La Buena Enseñanza* y como los Directores o Jefes Técnicos evalúan ese desempeño.

Para continuar la investigación iniciada el año 2005 con los profesores del segundo ciclo Básico, en esta oportunidad, se administrarán dos Instrumentos, uno de **Autoevaluación** del desempeño profesional docente y otro de **Evaluación** a todos los profesores del primer ciclo de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal Viña del Mar Para el Desarrollo Social

Según la base de dato entregada por la Dirección de Educación de la Corporación, los profesores del primer ciclo son 293.

Le adjunto los instrumentos, los cuales pueden ser fotocopados por ambos lados.

De tener una respuesta favorable, los instrumentos se necesitan antes del 9 de noviembre, fecha en la cual según lo conversado con usted, el suscrito los entregaría personalmente a los Jefes de la Unidades Técnico Pedagógicas, oportunidad en la cual dará cuenta de la Investigación realizada con los profesores de 5º a 8º Básico.

Esperando una respuesta favorable, le saluda atentamente,

FRANCIS FLORES CASTILLO  
PROFESOR  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

c.c.:  
Archivo  
Director de Tesis Doctoral  
FFC/

## PROTOCOLO PARA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimado  
 Profesor Universidad de Playa Ancha  
 Director (a)/ Jefe Unidad Técnico Pedagógica:

Junto con saludarle, me permito solicitar vuestra cooperación para que participe en el proceso de validación del presente instrumento, expresando sus opiniones y sugerencias de cada uno de los ítemes de éste, sus aportes servirán para mejorar este Instrumento que tendrá como objetivo que los profesores de 5° a 8° Básico expresen su opinión de como perciben su desempeño profesional en cada uno de los dominios del “Marco Para la Buena Enseñanza”.

Frente a cada indicador indique el grado en que mide el criterio que dice medir, usando la siguiente escala:

**ALTO: 3      MEDIO: 2      BAJO: 1**

En la columna observaciones registre sugerencias, opiniones, etc.

Muchas Gracias por vuestra cooperación.

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
<b>Criterio A-1</b> El profesor domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.				
A.1.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.				
A.1.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de la disciplina que enseña.				
A.1.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, relaciona los contenidos que enseñará con los de otras disciplinas				
A.1.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, relaciona los contenidos de los subsectores que enseñará con el contexto.				
A.1.5.- Cuando planifica sus clases, el profesor, incorpora en sus planificaciones los principios del marco curricular nacional y los énfasis de los subsectores que enseña.				

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
<b>Criterio A-2:</b> El profesor conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.				
A.2.1.- Logra conocer las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.				
A.2.2.- Cuando planifica sus clases, considera las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.				
A.2.3.- Logra conocer las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes.				
A.2.4.- Cuando planifica sus clases, considera las características familiares y culturales de sus estudiantes.				
A.2.5.- Logra conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.				
A.2.6.- Cuando planifica sus clases, considera las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseñará.				
A.2.7.- Logra conocer las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.				
A.2.8.- Cuando planifica sus clases, considera las diferentes maneras de aprender de todos sus estudiantes.				
<b>Criterio A-3</b> El profesor domina la didáctica de la (s) disciplina (s) que enseña.				
A.3.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.				
A.3.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera la incorporación de una variedad de actividades congruentes, con la complejidad de los contenidos que enseñará.				
A.3.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera la incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza, para generar aprendizajes significativos.				
A.3.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.				

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
A.3.5.- Cuando planifica sus clases, el profesor, selecciona distintos recursos de aprendizaje, congruentes con las características de sus estudiantes.				
A.3.6.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará.				
<b>Criterio A-4</b> El profesor organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes.				
A.4.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, elabora una secuencia de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.				
A.4.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, considera las necesidades e intereses educativos de todos sus estudiantes.				
A.4.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña actividades de aprendizaje coherentes con el contenido que enseñará.				
A.4.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña actividades de aprendizaje adecuadas al tiempo disponible.				
A.4.5.- Cuando planifica sus clases, el profesor, incorpora actividades de aprendizaje, que consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.				
<b>Criterio A-5</b> El profesor diseña y utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña marco curricular nacional y, el permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.				
A.5.1.- Cuando planifica sus clases, el profesor, los criterios de evaluación que programa, son coherentes con los objetivos de aprendizaje.				
A.5.2.- Cuando planifica sus clases, el profesor, las estrategias de evaluación que programa, son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.				
A.5.3.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.				

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
A.5.4.- Cuando planifica sus clases, el profesor, diseña estrategias de evaluación que ofrecen a todos sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.				
<b>Criterio B-1</b> El profesor establece un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.				
B.1.1.- Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.				
B.1.2.- Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de participación.				
B.1.3.- Proporciona a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje.				
B.1.4.- Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes.				
B.1.5.- Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.				
B.1.6.- Aborda educativamente los comentarios negativos de los estudiantes hacia sus compañeros.				
<b>Criterio B-2</b> El profesor manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.				
B.2.1.- Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.				
B.2.2.- Transmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.				
B.2.3.- Favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes en situaciones de aprendizaje.				
B.2.4.- Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para que sus estudiantes realicen trabajos de calidad.				
B.2.5.- Logra que sus estudiantes se muestren orgullosos de realizar trabajos bien hechos.				
<b>Criterio B-3</b> El profesor establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.				
B.3.1.- Da a conocer a sus estudiantes los procedimientos de trabajo.				
B.3.2.- Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus estudiantes.				

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
B.3.3.- Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.				
B.3.4.- Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.				
B.3.5.- Genera respuestas efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.				
<b>Criterio B-4</b> El profesor establece un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios y recursos en función de los aprendizajes.				
B.4.1.- Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.				
B.4.2.- Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.				
B.4.3.- Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que sus estudiantes dispongan de ellos en forma oportuna.				
B.4.4.- Se preocupa que sus estudiantes dispongan de los recursos de aprendizaje en forma oportuna.				
B.4.5.- Favorece la existencia de un ambiente de aprendizaje cálido y estético.				
<b>Criterio C-1</b> El profesor comunica a sus estudiantes, en forma clara y precisa de los objetivos de aprendizaje.				
C.1.1.- El profesor comunica a sus estudiantes los propósitos de la clase.				
C.1.2.- El profesor comunica a sus estudiantes los aprendizajes a lograr.				
C.1.3.- El profesor explicita a sus estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.				
<b>Criterio C-2</b> El profesor utiliza estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.				
C.2.1.- El profesor estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes.				
C.2.2.- El profesor desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.				
C.2.3.- El profesor implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.				

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
C.2.4.- El profesor propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes.				
C.2.5.- El profesor entrega a sus estudiantes, tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.				
<b>Criterio C-3</b> El profesor logra que el contenido de la clase sea tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.				
C.3.1.- El profesor desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de sus estudiantes.				
C.3.2.- El profesor desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.				
C.3.3.- El profesor desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de sus estudiantes.				
C.3.4.- El profesor utiliza un lenguaje de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.				
C.3.5.- El profesor utiliza conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.				
<b>Criterio C-4</b> El profesor optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.				
C.4.1.- El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.				
C.4.2.- El profesor procura que los recursos y materiales estén anticipadamente preparados, para cada actividad del proceso enseñanza – aprendizaje.				
C.4.3.- El profesor organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.				
<b>Criterio C-5</b> El profesor promueve el desarrollo del pensamiento en todos sus estudiantes.				
C.5.1.- El profesor incentiva a sus estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.				
C.5.2.- El profesor durante el desarrollo de las clases, formula preguntas y problemas a sus estudiantes.				
C.5.3.- El profesor cuando formula preguntas y problemas, concede el tiempo necesario para resolverlos.				

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
C.5.4.- El profesor aborda los errores de sus estudiantes, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.				
C.5.5.- El profesor orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.				
C.5.6.- El profesor promueve en sus estudiantes, la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.				
<b>Criterio C-6</b> El profesor evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.				
C.6.1.- El profesor utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.				
C.6.2.- El profesor utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a sus estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.				
C.6.3.- El profesor reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recojo sobre los aprendizajes de sus estudiantes				
<b>Criterio D-1</b> El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.				
D.1.1.- El profesor evalúa el grado en que sus estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.				
D.1.2.- El profesor analiza críticamente su práctica de enseñanza.				
D.1.3.- El profesor reformula su práctica de enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje de mis estudiantes.				
D.1.4.- El profesor al analizar su práctica de enseñanza, identifica sus necesidades de aprendizaje.				
D.1.5.- El profesor procura satisfacer sus necesidades de aprendizaje.				
<b>Criterio D-2</b> El profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.				
D.2.1.- El profesor promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.				



CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
D.2.2.- El profesor participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares.				
D.2.3.- El profesor participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con el proyecto educativo del establecimiento.				
<b>Criterio D-3</b> El profesor asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.				
D.3.1.- El profesor detecta las fortalezas de todos sus estudiantes.				
D.3.2.- El profesor procura potenciar las fortalezas de todos sus estudiantes.				
D.3.3.- El profesor identifica las necesidades de apoyo de sus estudiantes derivadas de su desarrollo personal y académico.				
D.3.4.- El profesor propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.				
<b>Criterio D-4</b> El profesor propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.				
D.4.1.- El profesor informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.				
D.4.2.- El profesor informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.				
D.4.3.- El profesor contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje de sus estudiantes.				
D.4.4.- El profesor contribuye a involucrar a las familias en actividades de recreación y convivencia de sus estudiantes.				
<b>Criterio D-5</b> El profesor maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas educacionales vigentes.				
D.5.1.- El profesor maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum.				
D.5.2.- El profesor maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa.				

CRITERIOS / INDICADORES	ALTO	MEDIO	BAJO	OBSERVACIONES
D.5.3.- El profesor maneja información actualizada de las políticas nacionales de educación relacionadas con la profesión docente.				
D.5.4.- El profesor se desempeña profesionalmente de acuerdo a las políticas y metas del establecimiento educacional.				
D.5.5.- El profesor se desempeña profesionalmente de acuerdo a las normas de funcionamiento y convivencia del establecimiento.				
D.5.6.- El profesora analiza críticamente la realidad de su establecimiento educacional a la luz de las políticas de éste.				